

ISBN 978-987-42-9448-7



DIDÁCTICA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES

LOS APORTES DE LA
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES, DE LA HISTORIA
Y DE LA GEOGRAFÍA A **LA FORMACIÓN**
DE LA CIUDADANÍA EN LOS
CONTEXTOS IBEROAMERICANOS

MIGUEL A. JARA; GRACIELA FUNES; FABIANA ERTOLA Y MARÍA CRISTINA NIN (COORD.)

SERIE ACTAS - PARTE III - 2018



Fa.Hu.
FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN



LOS APORTES DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, DE LA HISTORIA Y DE LA GEOGRAFÍA A LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA EN LOS CONTEXTOS IBEROAMERICANOS

Miguel A. Jara; Graciela Funes; Fabiana Ertola y María Cristina Nin (Coords.)

Colección Actas

XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia
II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía
IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales



Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Humanidades
Facultad de Ciencias de la Educación



Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos /
Miguel Angel Jara ... [et al.] ; compilado por Miguel Angel Jara ; coordinación general de Miguel Angel Jara; Graciela Funes; Fabiana Ertola y María Cristina Nin - 1a edición especial. - Cipolletti:

Miguel Angel Jara, 2018.

Libro digital, Book app for Android

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-42-9448-7

1. Formación y Enseñanza. 2. Ciencias Sociales y Humanidades. 3. Educación Ciudadana.
CDD 300.71

1º edición, 2018

© 2018: Miguel A. Jara; Graciela Funes; Fabiana Ertola y María Cristina Nin
Argentina

Hecho el depósito que establece la ley 11.723

Se permite la reproducción parcial o total de este libro digital, por cualquier medio o forma, con la finalidad de difundir la producción del mismo.

TERCERA PARTE:

La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales,
Geografía e Historia en Iberoamérica

El Programa Conectar Igualdad y sus líneas de investigación. Una propuesta de estudio sobre la formación docente continua desde la Didáctica de las Ciencias Sociales <i>Marchetti, Brian</i>	7
El lugar de los dispositivos digitales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales <i>Añahual, Gerardo Raúl - Arangue, Diego - Machado, Claudia</i>	19
Valoraciones del profesorado del nivel inicial sobre el aprendizaje del conocimiento social con dispositivos digitales <i>Hirtz, Mariela - Tirachini, Agustina - Benavides, Valeria</i>	29
El uso de materiales en las clases de historia. De la cultura impresa a la cultura digital <i>Massone, Marisa</i>	37
Las posibilidades desde la didáctica de las ciencias sociales para incluir y trabajar con las mujeres en la historia <i>Marolla Gajardo, Jesús</i>	49
Clases populares, alteridad y antagonismos. La subalternidad en la enseñanza de la historia <i>Grande, Patricio</i>	57
Los cuadernos escolares de Historia Universal en la educación básica: una fuente inagotable para el acercamiento a las reformas educativas en México <i>Mendoza Ramírez, M. G. - Pérez Valencia, Rosalía</i>	71
La participación político-ciudadana en los libros de texto de educación primaria en México: Historia y Formación Cívica y Ética <i>Vázquez Bravo, Felicia</i>	83
El saber histórico escolar en secundaria. Un análisis en torno al tratamiento del peronismo en las carpetas de estudiantes <i>González Iglesias, María Ximena</i>	95
Historia colonial en la escuela secundaria. Una aproximación desde los libros de texto <i>Wiurnos, Natalia Carolina</i>	109
Mitos y realidades de la integración regional del Mercosur. Cuando el otro/a es él/la excluido <i>Remolcoy, Sergio - Jara, Miguel Angel</i>	121
Espacialidad de lo público en la ciudad: indagación y posibilidades para su enseñanza y aprendizaje <i>Moreno Lache, Nubia - Cely Rodríguez, Alexander - Castellanos Sepúlveda, Luis - Zambrano Barrera, Carlos</i>	129
El pensamiento geográfico en los currículos de Chile, España y Australia <i>Ortega Rocha, E - Pagès Joan</i>	139
La enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria de Valle Medio de Río Negro: prácticas, curriculum y contextos <i>Ferrarino, Cecilia - Giusto, Eduardo - Senra, Paula</i>	151
El aporte de las neurociencias en la enseñanza de la Geografía <i>Lorda, María Amalia</i>	161
La evaluación de los aprendizajes en Historia y Ciencias Sociales <i>Andrade, Gisela</i>	175
La evaluación de las Ciencias Sociales en la educación secundaria. Tensiones entre discursos y prácticas <i>Daniele, Melania - Mazza, Melina - Trecco, Ana M.</i>	185
¿Cómo evaluar el pensamiento social?: validación de un instrumento de evaluación en estudiantes egresados de enseñanza media <i>Abricot, Nicole - Valencia, Lucía - Miranda, Paloma</i>	199

Las paradojas curriculares la Prueba de Selección Universitaria de Historia, Geografía y Ciencias Sociales <i>Muñoz, Evelyn - Ocampo, Sofía - Gazmuri, Renato</i>	211
Concepciones de los profesores sobre la enseñanza de la Historia en el Bachillerato integral comunitario de Oaxaca <i>Díaz González, Fernando</i>	219
La historia regional enseñada en comunidades pluriculturales de Chiapas <i>Sánchez Daza, Marco Antonio</i>	231
Del curriculum a la Historia Enseñada <i>Carrizo, Karina</i>	245
Actos escolares en el nivel secundario, entre normas y propuestas oficiales <i>Carnevale, Sergio</i>	259
Escribir sobre la dominación colonial en Potosí. Un análisis de producciones escritas de alumnos de sexto grado <i>Larramendy, Alina - Lewkowicz, Marina - Azurmendi, Eugenia - Jakubowicz, Julieta</i>	271
“Una investigación sobre la enseñanza de pueblos vivos en la escuela primaria <i>Calfulpan, Lorenz - Cárdenas, M. Luz - Marican, Evelin</i>	289
El trabajo con fuentes históricas en la escuela primaria. Propósitos, criterios de selección y adaptación. Primeros análisis de lo que ocurre en el aula <i>Torres, Mirta - Lerner, Delia - Lewkowicz, M. - Kogan, Nicolás</i>	299
El aprendizaje de las ciencias sociales en la cultura digital: análisis de cuestionarios para el nivel primario en la Norpatagonia <i>Muñoz, María E. - Ertola, Fabiana - Parra, Erwin</i>	313
La historia argentina reciente en las aulas: saberes, prácticas y materialidades <i>González, María Paula</i>	323
Repensar efemérides en el siglo XXI” La visión y el abordaje del 24 de Marzo entre los Docentes de Ciencias Sociales de escuelas secundarias de Comodoro Rivadavia, Provincia de Chubut <i>Peralta, Verónica</i>	333
¿Qué categorías temporales para la enseñanza del pasado reciente? Posibilidades y desafíos de la formación inicial del profesorado en la universidad pública argentina <i>Álvarez, Lucrecia Milagros</i>	343
Educación en ciudadanía a partir del pensamiento histórico: un desafío de la enseñanza de la Historia <i>Druetta, Matías - Campilia, Mariano</i>	357
Conversaciones en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria: habilidades que posibilitan el desarrollo de una conciencia social compleja <i>Bardelli, Noemí - Mazzón, María Virginia</i>	369
La historia de la democracia según jóvenes brasileños estudiantes de Matemáticas <i>Pacievitch, Caroline - De Paula, Janaina - Da Silva Santiago, Leia</i>	381
Acerca de la enseñanza del pensar históricamente y la construcción de la ciudadanía en la Educación General Básica <i>Toibero, Desirée</i>	391
Representaciones de estudiantes en contexto de encierro/privados de su libertad sobre el conocimiento social: un estudio de caso <i>Ormaechea, Claudia - García, Cristina</i>	403
Invisibles y formación de maestros y maestras para los derechos humanos <i>Anguera, Carles - González Monfort, N. - Hernández, Ana - Muzzi, Sandra - Ortega, Delfín - Pagès, Joan - Sant, Edda - Santisteban, Antoni</i>	415
El campo profesional de la Historia, saberes y desafíos en su construcción <i>Ferreira, Susana</i>	425
Formación inicial de profesores en Historia en los Institutos de Formación Docente en Córdoba: luces y sombras acerca del lugar del tiempo histórico en la propuesta formativa <i>Aquino, Nancy</i>	433

Una mirada desde la historia global para la enseñanza de la periodización <i>Cartes Pinto, Daniela</i>	447
El tiempo histórico en la formación del pensamiento histórico. Sentidos y desafíos para los/las estudiantes del profesorado <i>Sayago, Rocío</i>	457
"Perú y Chile no se llevan nada bien". Ideas de estudiantes de secundaria de colegios de Lima sobre las relaciones entre Perú y Chile a partir del estudio de la Guerra del Pacífico <i>Valdivia Rey, Milagros</i>	469
¿Qué tiempos, qué espacios, qué ciudadanía? Las representaciones del profesorado sobre la enseñanza de la historia en un mundo cada vez más global <i>Tosello Julia - Jara, Miguel A. - Santisteban, Antoni</i>	479
El trabajo colaborativo entre investigadores y docentes en un proyecto sobre enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales: reflexiones y miradas desde el aula <i>Abal, Yohana - Azurmendi, Eugenia - Conde, Juan Manuel - Finocchietto, Lucí</i>	489
Relaciones entre enseñanza y construcción de conocimiento en clases de historia. Un proyecto de investigación <i>Aisenberg, Beatriz</i>	497
Tensiones y desafíos en la enseñanza de las Ciencias Sociales en los primeros años de la escuela primaria pública en San Carlos de Bariloche, Río Negro, 2016-2017 <i>Copolechio Morand, Marina - Talani, Adriana Patricia - Salvi, Susana Andrea</i>	515
Entre libros y cotizas: identidad cultural llanera en Colombia desde experiencias docentes, hacia nuevos horizontes didácticos y curriculares <i>Portela Guarín, Henry - Peña Delgado, Adriana</i>	527
"La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia 1984-2015: reflexiones iniciales desde el campo de estudio de los saberes y las disciplinas escolares" <i>Sánchez Vásquez, Nubia Astrid</i>	539
Cómo investigar la enseñanza y el aprendizaje de problemas sociales <i>Funes, A. Graciela - Jara, Miguel A.</i>	551
Los docentes de nivel secundario de la provincia de Córdoba ante el desafío de enseñar Historia Reciente en las aulas <i>Angelini, Beatriz - Bertorello, Susana - Montero, Marcela</i>	559
Pensamiento histórico y escritura epistémica. Un estudio en la formación docente para la Educación Primaria en la ciudad de Rosario, Argentina <i>Rodríguez, Nélica</i>	569
El pensamiento histórico en los textos visibles: un análisis del Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba <i>Tortosa, Victoria - Monetto, Florencia - Benedetti, M. C.</i>	581
Da aprendizagem conceitual a orientação temporal : Indagações às investigações em Educação Histórica no Brasil e em Portugal <i>De Souza, Éder C.</i>	591
La formación de la conciencia histórica en estudiantes de educación normal (México) <i>Arredondo Chávez, Juan M. - Berumen Martínez, Ramón - Lamberto Martínez, Aldana</i>	603
La enseñanza de la Historia para la diversidad cultural: la representación de afrodescendientes, indígenas e inmigrantes en los textos de estudio de Historia de Chile <i>Villalón Gálvez, Gabriel - Zamorano Vargas, Alicia - Moraleda Albornoz, Eliana</i>	613
La enseñanza de la historia con el modelo de educación histórica en la formación inicial de profesores y profesoras de educación preescolar: el caso de la BENMAC en Zacatecas <i>Alvarado Sánchez, Martina</i>	625
La construcción de contrarelatos del odio en la formación inicial del profesorado <i>Arroyo, Aurora - Ballbé, María - Canals, Roser - García, Carmen R. - Llusà Joan - López, Manuel - Oller, Monserrat - Santisteban, Antoni</i>	635

Ante la mentira: educación en literacidad crítica y acción social <i>Castellví, Jordi - Díez, Ma. del Consuelo - Gil, Paco - González Valencia, G.-/ Jiménez, María Dolores - Tosar Breogán - Dunia Vidal Emma - Yuste, Monserrat - Santisteban, Antoni</i>	645
Un modelo a repetir o a cuestionar: los futuros maestros de historia y la influencia de sus maestros escolares y preuniversitarios <i>Valle Taiman, Augusta</i>	655
O ensino de história nas produções acadêmicas nos institutos de educação superior (minas gerais, brasil, 2009-2017) <i>Fernandes da Silva Júnior, Astrogildo - Ridel Juzwiak, Victor</i>	667
Os deslocamentos epistêmicos produzidos pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 nas práticas dos professores de história e na formação dos estudantes (Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil, 2017) <i>Nogueira dos Santos, Camilla - Fernández da Silva, Astrogildo</i>	675
El conocimiento histórico de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973) y las memorias sociales “heredadas” de los estudiantes. Investigación didáctica de levantamiento de relatos en Tercer año medio, año 2017, comuna de Recoleta, Santiago de Chile <i>Calvo Gallardo, Isaac</i>	685

El Programa Conectar Igualdad y sus líneas de investigación. Una propuesta de estudio sobre la formación docente continua desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

Braian Marchetti

bmarchetti89@gmail.com

Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales
CIMED-FHUM-UNMDP

RESUMEN:

Durante las últimas décadas en América Latina se ha constituido la expansión de modelos de inclusión tecnológica en el campo educativo sobre la base de políticas públicas nacionales centradas en iniciativas destinadas al equipamiento de las instituciones, la alfabetización digital y la formación docente. En el caso argentino, el Programa Conectar Igualdad (PCI) fue acompañado por distintas instancias de capacitación docente tanto en el tramo de la formación inicial como en la continua. Gran parte de las investigaciones destinadas al estudio del desarrollo del PCI se han centrado en el impacto provocado por el ingreso de las netbooks en las escuelas y abordan las transformaciones ocurridas en la formación en la formación inicial. La formación continua, aparece en estos trabajos como una enumeración de las distintas ofertas sin profundizar en sus características, desarrollos, posibilidades o desafíos.

Teniendo en cuenta que la inclusión genuina de las tecnologías depende del sentido didáctico de la propuesta del docente, consideramos importante indagar desde Didáctica Específica el alcance que las políticas públicas e instancias de formación continua en el área de Ciencias Sociales han desplegado. Este tipo de abordaje requiere atravesar distintas perspectivas que se entrecruzan: las políticas públicas educativas en inclusión de medios digitales, las transformaciones ocurridas en la práctica docente, las políticas de formación docente continua, y la mirada desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En esta comunicación presentaremos algunos avances que componen el estado del arte de la investigación que llevamos adelante en el marco del programa de doctorado.

PALABRAS CLAVE: Inclusión digital - Formación docente - Didáctica Ciencias Sociales.

A formação de professores continua como política pública. Análise do Programa Connect Equality from the Didactics of the Social Sciences.

RESUMO:

Durante as últimas décadas na América Latina, a expansão dos modelos de inclusão tecnológica no campo educacional foi constituída com base em políticas públicas nacionais voltadas para iniciativas de capacitação de instituições, alfabetização digital e capacitação de professores. No caso da Argentina, o Programa Conectar Igualdad (PCI) foi acompanhado de diferentes instâncias de formação de professores nas fases de treinamento inicial e contínua. Grande parte da pesquisa dedicada ao estudo do desenvolvimento do CIP se concentrou no impacto dos netbooks nas escolas e aborda as transformações que ocorreram no treinamento no treinamento inicial. O treinamento contínuo aparece nestas obras como uma enumeração das diferentes ofertas sem aprofundar suas características, desenvolvimentos, possibilidades e desafios.

Dado que a genuína inclusão de tecnologias depende do sentido didático do professor proposta, consideramos importante para inquirir do âmbito de aplicação de políticas públicas específicas Didáticos e níveis de formação na área de Ciências Sociais têm sido implantados. Este tipo de abordagem requer atravessar diferentes perspectivas que se cruzam: políticas educacionais públicas na inclusão de mídia digital, transformações na prática docente, políticas de formação contínua de professores e a visão da Didática de Ciências Sociais. Nesta comunicação, apresentaremos alguns avanços que constituem o estado da arte da pesquisa que realizamos no âmbito do programa de doutorado.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão digital - Formação de professores - Didática Ciências Sociais

Teacher training continues as public policy. Analysis of the Program Connect Equality from the Didactics of the Social Sciences.

ABSTRACT:

During the last decades in Latin America, the expansion of technological inclusion models in the educational field has been constituted on the basis of national public policies focused on initiatives aimed at the equipping of institutions, digital literacy and teacher training. In the case of Argentina, the Programa Conectar Igualdad (PCI) was accompanied by different instances of teacher training in both the initial and continuing training stages. Much of the research devoted to the study of CIP development has focused on the impact of netbooks entering schools and addresses the transformations that have occurred in training in initial training. Continuous training appears in these works as an enumeration of the different offers without delving into their characteristics, developments, possibilities or challenges.

Considering that the genuine inclusion of the technologies depends on the didactic sense of the teacher proposal, we consider it important to investigate from Specific Didactics the scope that public policies and instances of continuous training in the area of Social Sciences have deployed. This type of approach requires crossing different perspectives that intersect: public educational policies in the inclusion of digital media, transformations in teaching practice, policies of continuous teacher training, and the view from Social Science Didactics. In this communication we will present some advances that make up the state of the art of research that we carry out in the framework of the doctoral program.

KEYWORDS: Digital inclusion - Teacher training - Didactics Social Sciences

Introducción

Durante las últimas décadas en América Latina se ha producido la expansión de modelos de inclusión tecnológica en el campo educativo sobre la base de políticas públicas nacionales centradas en iniciativas destinadas al equipamiento de las instituciones, la alfabetización digital y la formación docente¹. En el caso argentino, el desarrollo del Programa Conectar Igualdad (PCI) expresa el sentido de estas políticas orientadas desde el estado nacional para reducir la brecha digital y fomentar la inclusión de tecnologías en el ámbito educativo.

Las dimensiones del PCI y las transformaciones que su puesta en acto han tenido generaron, para el campo de la investigación en educación, múltiples líneas de abordaje que han dado como resultado un vasto espectro de estudios. Dentro de ellos, es posible encontrar aquellos orientados a la formación docente, considerando el lugar de relevancia que la misma tuvo dentro de las acciones que acompañaron la distribución de las notebooks en escuelas de todo el país.

En este trabajo, realizaremos un recorrido sobre los principales lineamientos de investigación desarrollados en torno al PCI, poniendo especial énfasis sobre aquellos dirigidos hacia la formación docente inicial y continua. Su análisis tendrá en cuenta la incorporación de la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales como vía de entrada a los estudios referidos a la capacitación de docentes en ejercicio.

Enmarcado en el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS) y los estudios sobre las prácticas de formación docente que dentro de él se realizan, la presente producción busca generar un espacio de reflexión en torno a las líneas de investigación posibles para los planes de capacitación docente y presenta una propuesta de trabajo a partir de un caso específico como el plan Escuelas de Innovación.

¹En Venezuela 2007, Plan Nacional de Telecomunicaciones, Informática y Servicios Postales .En Uruguay 2010, Programa para la Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Plan Ceibal). En Perú 2011, Plan de Desarrollo de la Sociedad de la Información en el Perú La Agenda Digital 2.0.

El Programa Conectar Igualdad como objeto estudio educativo

El Programa Conectar Igualdad (PCI) fue lanzado en el año 2010 a través del decreto presidencial N° 459/10 como política pública de inclusión digital educativa, destinada a garantizar el acceso y uso de las tecnologías a estudiantes y docentes de distintos niveles² del sistema educativo. Según datos del informe de “Política Educativa Nacional 2003-2015” elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación, para agosto de 2015 ya habían sido entregadas más de 5 millones de notebooks alcanzando los 11.000 establecimientos educativos e incidiendo positivamente en la disminución de la brecha digital. El programa contribuyó a su reducción habiendo un 29% de los estudiantes para los cuales la notebook del PCI fue la primera computadora del hogar, ascendiendo este número al 43% para el caso de contextos rurales y al 47% para contextos de vulnerabilidad socioeconómica.

Por otro lado, la Resolución N°123 del Consejo Federal de Educación contiene como anexo al documento “Las políticas de inclusión digital educativa, el Programa Conectar Igualdad”, desde el cual se propone definir lineamientos políticos y técnicos para la incorporación, integración y aprovechamiento pedagógico de las TIC en el sistema educativo. Desde allí se ha establecido como parte central de los fundamentos del PCI a la revalorización de la escuela pública, la inclusión digital y el mejoramiento de la calidad de la educación, el acercamiento a los intereses y necesidades de los alumnos de los distintos niveles educativos y la promoción de una mayor participación en su formación, el impacto social de una política universal de inclusión educativa, la disminución de las brechas de alfabetización digital de la población y el fortalecimiento del rol del docente (Nosiglia, 2013).

Además de realizar la entrega de netbooks y de brindar soporte informático y técnico a los establecimientos educativos, la propuesta educativa del PCI incluyó dentro de su diseño a la formación docente como uno de los componentes que le dan sentido a sus propósitos. Orientadas hacia la organización y el desarrollo conjunto de acciones de comunicación y formación, se han llevado adelante distintas instancias formativas tales como encuentros y reuniones informativas para brindar una primera aproximación al programa o capacitaciones directas a docentes a través de cursos, seminarios, talleres, jornadas institucionales y seminarios virtuales. Al mismo tiempo, se realizaron acciones destinadas a equipos directivos y otros actores de las instituciones enfocadas hacia el acompañamiento de la gestión institucional y la organización de los equipos docentes. Todas estas acciones fueron acompañadas por el diseño, formulación y distribución de material de apoyo en soporte impreso y digital.

El lanzamiento y consolidación del PCI en el sistema educativo argentino a partir del año 2010 generó una diversidad de situaciones y opiniones en relación a los distintos aspectos que surgían de la inclusión de una netbook por cada estudiante en el aula escolar. Las características del programa y su alcance en la población argentina, expresan la considerable magnitud del programa y el abanico de posibilidades de investigación que abre integrando miradas educativas, sociológicas o antropológicas. Más aún, para aquellos interesados en la temática de la inclusión e integración de medios digitales en el ámbito educativo, el PCI y el entorno que lo ha conformado, significan políticas, acciones y resultados de distinta índole plausibles de tener en cuenta para cualquier investigación. En las líneas siguientes, nos aproximaremos a realizar una caracterización y clasificación de los distintos estudios realizados en relación al PCI.

² El PCI contempla la distribución de netbooks a todos los alumnos y docentes de la educación Secundaria, de la Educación Especial y de los Institutos Superiores de Formación Docente pertenecientes al sistema de gestión estatal, así como también se ocupa de proveer un piso tecnológico a todas las establecimientos educativos afectados.

Principales líneas de investigación sobre el PCI

Las líneas de investigación desarrolladas hasta el momento en torno al PCI son posibles de ser englobadas en grandes ejes que abordan desde distintas perspectivas a la inclusión de las tecnologías en educación y al programa en sí mismo. Una primera línea de investigación es aquella que analiza lineamientos de políticas públicas a nivel latinoamericano relacionadas con la medición y elaboración de estadísticas y presentación de las principales características de los programas de cada país. En ese marco, tanto UNICEF (Vacchieri, 2013) como SITEAL (Lugo, López y Toranzos, 2014) han elaborado informes descriptivos del PCI para el caso argentino y realizado análisis generales sobre el impacto y los desafíos de la inclusión de TIC en educación. Desde la UniPe, en convenio con el PCI, se realizó un informe descriptivo sobre los estudios que evalúan el impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes en el marco de la integración de TIC en educación en general, y de modelos 1:1 en particular (Carbonatto, 2011). Por su parte, el Instituto Nacional De Estadísticas y Censos de Argentina, en concordancia con los esfuerzos realizados con el PCI desde el Gobierno Nacional tendientes a disminuir la brecha digital en el país ha llevado a cabo desde el año 2011 la Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ENTIC) orientada a la obtención de datos acerca de la tenencia y uso de computadoras, telefonía fija y telefonía móvil, y acceso a Internet³.

Otro de los principales ejes que permite englobar a una gran cantidad de estudios es el referido al impacto o las transformaciones que ha generado la política nacional de inclusión digital, social y educativa evaluando percepciones, perspectivas y desafíos surgidos en las instituciones escolares, directivos, estudiantes y docentes a partir de la entrega de las netbooks y su inclusión en la vida cotidiana escolar. Algunos estudios han enfocado sus indagaciones sobre las tensiones que provocan la inclusión de las netbooks en las propuestas de enseñanza y de aprendizaje (Armella, 2016), mientras que otros han abordado desde las narrativas de los estudiantes las formas de uso, adaptación y apropiación de las tecnologías digitales (Lago Martínez, 2014; Welschinger Lascano, 2012). Las formas en que las netbooks llegan a las escuelas (González, Novomisky, Suárez Baldo, Barba Pertiné, 2015), las problemáticas que atraviesan las escuelas para trabajar con las netbooks (Carassai, Kubiczek, López, 2013) o los cambios y continuidades que se producen en la interrelación entre políticas, condiciones institucionales y significados otorgados por los actores en torno al PCI (Merodo, 2013) son otros de los enfoques de investigación abordados en los últimos años por trabajos provenientes de investigadores de las universidades de Buenos Aires, La Plata, San Martín, Quilmes y General Sarmiento.

El alcance nacional del PCI permitió que el amplio abanico de investigaciones también tenga carácter jurisdiccional en distintas provincias del país. En la provincia de Neuquén, se han interpretado cambios y permanencias desde la llegada del programa (Aguiar, Capuano, Diez, Fourés y Silin, 2016), en las localidades de Villa María y Villa Nueva en Córdoba se han desarrollado indagaciones sobre las experiencias de trabajo alcanzadas a través de las percepciones de los docentes (Zanotti y Arana, 2015), por su parte en Salta, se han abordado los desafíos de la implementación del programa (Chachagua, 2015), y en La Pampa se han abordado las dimensiones pedagógicas e institucionales del PCI (García y Minetti, 2014), mientras que en Mendoza, la indagación sobre el proceso de puesta en marcha e interpretación local del PCI se convirtió en una tesis de grado para la Licenciatura en Ciencia Política de la UNCUYO (Alfaro e Ituarte, 2013).

El Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías⁴ de FLACSO ha llevado adelante una investigación denominada “Nuevas tendencias de comunicación y participación en las Escuelas 2.0” (Casablancas, 2015) con el fin de indagar cómo se modifica la relación pedagógica entre estudiantes

³ Informes disponibles en : http://www.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=4&id_tema_2=26&id_tema_3=71

⁴ Web del Proyecto: <http://www.pent.org.ar/investigaciones/ciecti>

y docentes con la incorporación de las netbook provenientes del PCI en las escuelas secundarias. La investigación comprendió seis estudios de caso en tres zonas diferentes abarcando provincias del centro del país, litoral y sur. Dentro de los resultados se obtuvo el reconocimiento de la heterogeneidad en las relaciones pedagógicas entre estudiantes y docentes vinculados a las formas de comunicación de acuerdo al contexto digital en el que aprenden. La investigación también identificó dos usos tecnológicos diferenciados: los pedagógicos, promovidos por los docentes y los usos sociales, vinculados a la comunicación y/o al entretenimiento por parte de estudiantes.

Otra de las líneas que han abordado el desarrollo del PCI tiene que ver con el análisis del mismo en relación a los niveles de desigualdad socioeconómica que se ha desarrollado principalmente en la UNLP. Distintos trabajos han abordado la manera en que se vincula la desigualdad social y la apropiación de las computadoras e internet en clave comparativa entre sectores de clases populares y de clases medias de la ciudad de La Plata. Algunas de las conclusiones alcanzadas consideran que a partir de la apropiación de la computadora e Internet, se han abierto nuevas posibilidades de elección y gestión de amplias dimensiones de la vida cotidiana, las cuales contribuyen a aliviar las desigualdades materiales y simbólicas. (Benítez Larghi, Lemus, Welschinger Lascano, Moguillansky, Ponce de León, 2013, 2014; Lemus 2015, 2017).

Por parte del Ministerio de Educación de la Nación, fue creada la Línea de Evaluación y Seguimiento para conocer y medir el impacto curricular, institucional, interpersonal y social de la implementación del PCI y documentar el proceso de cambio en las comunidades educativas destinatarias del Programa de todo el país. En una primera instancia se realizó el Informe de Avance de resultados el cual a través de un acercamiento a instituciones educativas buscó conocer algunas características de los establecimientos y comunidades educativas que habían recibido las primeras distribuciones del PCI, tanto en sus dificultades y avances en el proceso de apropiación de las netbooks, como en las acciones y opiniones de los distintos actores implicados en su ejecución (Min. Ed., 2010).

Esta línea de evaluación tuvo su continuidad a través de un entramado de articulación con las universidades nacionales⁵ permitiendo la realización de estudios evaluativos sobre el PCI desarrollados por los equipos técnicos de cada universidad. Bajo esa lógica se construyeron dos informes (Perczyc, Zapata, y Kisilevsky, 2011; Perczyc, Pennaca, y Kisilevsky, 2015) de seguimiento y evaluación para avanzar sobre la construcción de un sistema de información de carácter permanente que dé cuenta del avance en la inclusión TIC en el ámbito del sistema educativo. Estos estudios tuvieron un perfil exploratorio en primera instancia ya que los resultados de la primera etapa de la investigación surgen un año después del lanzamiento del PCI y reflejan conclusiones sobre las características básicas del programa, las percepciones que se encontraban sobre él, sus potencialidades y los desafíos que enfrentaban frente a la inclusión de las netbooks en la vida de jóvenes, familias y espacios de enseñanza y de aprendizaje cómo las escuelas (Perczyc *et al.*, 2011). Los resultados de la segunda etapa de la evaluación se proponen mostrar los logros del programa en la promoción de la inclusión social y digital y cómo a partir de la implementación del PCI han surgido cambios en las formas de enseñar y de aprender, en el modo de articular la gestión para lograr una serie de procesos que garanticen la infraestructura tecnológica en la escuela, en la gestión educativa, así como en la generación de una amplia oferta de capacitación para los docentes, sus estrategias didácticas y sus formas de construir el espacio del aula (Perczyc *et al.*, 2015).

Dentro de las iniciativas del Ministerio de Educación de la Nación se encuentra el lanzamiento de la colección “TIC para la inclusión” la cual ha intentado dar cuenta de los nuevos escenarios en los que la tecnología se enlaza con la justicia y la equidad a través de las propuestas, estrategias y

⁵ Universidades participantes: Universidad Nacional Arturo Jauretche, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional Chaco Austral, Universidad Nacional de General San Martín, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Pedagógica.

horizontes que alienta el modelo 1 a 1 en nuestro país y en América Latina, y de los nuevos escenarios y sentidos que adquieren las prácticas educativas con la inclusión de las netbooks. Las transformaciones socioculturales que afectan a las comunidades, a los individuos, a los gobiernos y a las industrias que generan las tecnologías y los avances en el mundo digital son abordadas por uno de los volúmenes de la colección analizando las prácticas digitales de los jóvenes desde la teoría de los consumos culturales, con especial referencia al entorno educativo institucional (Pini, 2012). Otro de los ejemplares aborda el proceso de implementación de los proyectos 1 a 1 en Latinoamérica, elaborando un informe en articulación con la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE⁶) y brindando un panorama sobre las políticas públicas de inclusión de tecnologías educativas en Costa Rica, Colombia, Chile, Perú, Paraguay, Brasil, Ecuador, Uruguay, México y Argentina (Marés Serra, Pomiés, Sagol y Zapata, 2012). Por último, la colección se completa con dos estudios que buscan analizar, a través de las voces de los docentes y de distintos miembros de las comunidades educativas, los escenarios, propuestas y estrategias de implementación del modelo 1 a 1 en el marco del PCI en el país (Vacchieri y Castagnino, 2012; Maggio, 2012).

El PCI ha sido complementado además por publicaciones elaboradas por ANSES como la compilación realizada de entrevistas a diversos especialistas del campo de la educación y las tecnologías que brindan sus reflexiones en torno de la inclusión de las TIC en la educación. Las intervenciones vertidas por los expertos abordan diferentes temas referidos a los impactos de las TIC en diferentes ámbitos como el papel del Estado, las transformaciones en la escuela, la recepción de los alumnos, el papel de los docentes y las repercusiones sobre las familias (Gvirtz y Necussi, 2011).

A modo de síntesis, la medición y elaboración de estadísticas, la definición del impacto o las transformaciones a través del análisis de percepciones, perspectivas y desafíos surgidos en las instituciones escolares, directivos, estudiantes y docentes a partir de la entrega de las netbooks, la implementación en distintas provincias, y el estudio de la incidencia del programa en la relación pedagógica y sobre los niveles de desigualdad social constituyen distintas líneas dentro las cuales variados proyectos de investigación han abordado al Conectar Igualdad y su desarrollo. A continuación, expondremos las características de los estudios relacionados a la formación docente, aspecto central de la implementación del programa.

Estudios sobre formación docente en el PCI

En relación a la formación docente, la Ley Nacional de Educación del año 2006 crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), el cual fue puesto en marcha al año siguiente y se convirtió rápidamente en un actor importante en la reorganización de los institutos de formación docente públicos. Dentro del cuerpo de la Ley, además, es posible identificar su intención de desarrollar a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, “opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente ley” (LNE, 2006; 20). El Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012–2016, también representa otro documento dentro del cual es posible evidenciar la responsabilidad asumida por el Estado en relación a la formación de sus docentes en el uso de tecnologías. Dentro de sus objetivos encontramos el “Desarrollo de acciones formativas sobre la enseñanza de las disciplinas mediadas por TIC” y la propuesta de generar seminarios virtuales y cursos de aplicación de herramientas TIC, entre otras iniciativas (RES CFE N°188/12, 62)

Es posible afirmar entonces, que la construcción de iniciativas de formación destinadas a estudiantes de profesorado en institutos de formación y de capacitaciones a docentes en ejercicio

⁶ <http://www.relpe.org/>

brindadas por el Estado tomó una relevancia destacable como parte estructural del desarrollo del PCI. En ese marco, dentro de la línea de evaluación y seguimiento del Ministerio de Educación de la Nación sobre el PCI, se elaboró un documento base que permitió identificar y describir los antecedentes de inclusión de las TIC que el INFoD ha venido impulsando en el ámbito de los institutos superiores de formación docente, así como los conocimientos y usos de las mismas por directivos, docentes y estudiantes, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas (Ros, 2013). La mirada panorámica y cuantitativa que arrojó esta línea de base pretendió ser complementada con un abordaje que tomara como objeto de estudio las prácticas de enseñanza, tanto de los docentes de los ISFD como de los estudiantes en el contexto de sus prácticas de residencia. La integración de las TIC en la formación del profesorado tanto desde las prácticas de enseñanza como desde el ámbito de gestión institucional son analizadas en un nuevo documento que a diferencia del anterior incluye también a la formación continua como un eje de análisis, incorporando un repaso sobre la oferta disponible hasta ese momento y compartiendo las percepciones de los docentes al respecto (Ros, 2014).

En el ámbito regional, el Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM) se ha ocupado de poner en común algunas tendencias y nudos problemáticos de las políticas educativas sobre TIC en la formación docente, y sugerir estrategias y vías para poder aprender como región cómo incorporar las tecnologías y sus formas específicas de producción y de circulación del conocimiento a las instituciones educativas. En estos estudios (Dussel, 2014; Dussel, 2015) se analiza la oferta formativa inicial y continua brindada principalmente por el sector público a través del INFoD, Universidades, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, y gobiernos provinciales, y por el sector privado desde emprendimientos surgidos en Universidades o en empresas como Intel, Telefónica o Microsoft. Parte de las conclusiones afirman que el PCI contribuyó complementariamente a incentivar la participación en las líneas de acción desarrolladas por el INFoD para la integración de las TIC, pero con la presencia de usos y modos de inclusión heterogéneos o incipientes en sentido pedagógico. Por otro lado, destacan el abordaje parcial o parcelado del tema (sólo enfocado al equipamiento, sólo a la capacitación, etc.) junto con la discontinuidad o no sostenibilidad de las líneas de capacitación.

Por último, estudios de FLACSO han buscado describir y analizar las políticas educativas argentinas en ocasión del PCI en la formación docente poniendo el eje en las iniciativas que involucren a los estudiantes de profesorado orientados a la educación secundaria (Amado, 2015). El estudio destaca la poca producción del PCI destinada a los estudiantes de la formación docente compensada por los emprendimientos del INFoD tendientes a incorporar tecnologías digitales y resaltando la necesidad de continuar construyendo un camino de articulación entre las tecnologías digitales y la formación docente.

A la luz del recorrido realizado, podemos observar que los estudios sobre la formación docente no resultan ser los mayoritarios dentro del abanico de posibilidades de investigación que brinda el PCI. Al mismo tiempo, dentro de los estudios abordados, es posible destacar que la centralidad se encuentra en el nivel inicial, fundamentalmente a través del análisis de los currículos de los institutos públicos de formación docente y sus acciones con los estudiantes de los distintos profesorado. Sin embargo, esta ausencia relativa de trabajos de investigación sobre la oferta de formación continua, no refleja necesariamente una ausencia de propuestas formativas dentro del ámbito público.

En este marco, podemos destacar la variedad de una amplia pero heterogénea oferta de formación continua a disposición de los docentes en ejercicio. Cursos y seminarios destinados a docentes junto con el Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC⁷ fueron las principales acciones coordinadas por el INFoD y el Ministerio de Educación de la Nación, poniendo

⁷<http://postitulo.educacion.gov.ar/>

al Estado nacional como uno de los principales actores en el mapa de la formación continua. Este mapa se completa con las acciones desarrolladas por la plataforma docente y el campus virtual de Educ.ar que desde el año 2005 ha capacitado a más de 50.000 docentes argentinos, y con las iniciativas de capacitación propias de cada estado provincial (Dussel, 2014). Por último, cabe destacar la participación de ANSES, que además de financiar la adquisición de las netbooks generó su propio esquema de capacitación con el Plan Escuelas de Innovación entre los años 2011 y 2015.

En el apartado siguiente, reflexionaremos sobre el lugar de la formación continua en relación al uso de tecnologías en el ámbito educativo y sobre la potencialidad de la realización de estudios interpretativos sobre las distintas opciones formativas en servicio bajo la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Por último, presentaremos una propuesta de investigación en relación a un plan de capacitación en particular.

La formación docente continúa ante la inclusión digital y la Didáctica de Cs. Sociales

Por formación continua entendemos a todas aquellas acciones intencionales y planeadas que tienen por misión fortalecer conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas que las dinámicas de las escuelas y organizaciones no proveen, al menos en escala suficiente, por otros canales (Davini, 2015;157). Abordar esta definición desde la mirada de la inclusión tecnológica implica referirse a todas las iniciativas dirigidas a la capacitación de los docentes sobre la incorporación de recursos digitales con sentido didáctico. En este sentido, Mariana Maggio (2012) reflexiona en relación al concepto de *inclusión genuina* de las tecnologías en el aula, la cual es posible de alcanzar a través de la formación docente para convertirse en especialistas tanto en didáctica como en tecnología y poder determinar el tipo de tratamiento que mejor corresponde a las finalidades de la enseñanza y a la especificidad del contenido que se enseña. Según la autora, la potencia pedagógica de una u otra propuesta no se encontrará atada al nivel de dotación tecnológica de un ambiente o institución, sino del sentido didáctico con que el docente incorpore la tecnología a la práctica de enseñanza (p.25).

Para que esta combinación entre Didáctica y tecnología dé resultados, bajo los términos desarrollados en el párrafo anterior, es necesario tener en cuenta el conocimiento de la materia a enseñar. Las propuestas de enseñanza con tecnologías no se conforman a partir de fórmulas de uso estandarizadas aplicables a la enseñanza de cualquier contenido, sino que son construidas en función de los objetivos de enseñanza para un objeto determinado. Harris y Hofer (2009), a partir del desarrollo del modelo TPACK, postulan la necesidad de seleccionar la tecnología al servicio de los aprendizajes y necesidades de los estudiantes para realizar una integración efectiva teniendo en cuenta la naturaleza compleja, multifacética, dinámica y contextualizada del conocimiento que requiere un docente para incorporar las tecnologías en sus propuestas didácticas. De esta manera, la Didáctica Específica jugará un rol central toda vez que se pretenda reflexionar acerca de cómo incorporar medios digitales en la enseñanza. En nuestro caso, la Didáctica de las Ciencias Sociales se nos presenta entonces como aquel campo del saber que atiende específicamente a las problemáticas, proyecciones e iniciativas referidas a la enseñanza de las Ciencias Sociales y desde donde consideramos necesario pensar los vínculos con las tecnologías para lograr escenarios didácticos de inclusión genuina.

Las Ciencias Sociales conforman un conjunto de disciplinas que estudian fenómenos relacionados con el ser humano en tanto ser social, tanto en el pasado como en el presente y las relaciones e interacciones con el medio y el territorio donde se han desarrollado o se desarrollan en la actualidad (Benejam, 1993; citado en Sanjurjo, 2014). Para Pagés y Santisteban (2013), la finalidad más importante hoy de la enseñanza de las Ciencias Sociales es la educación de la ciudadanía democrática. Es decir, una enseñanza orientada a la formación del pensamiento social, geográfico e histórico de los niños y de las niñas, de los y de las jóvenes para que puedan decidir consciente y libremente qué tipo de ciudadano y ciudadana desean ser. Para que en una sociedad democrática

puedan participar en la toma de decisiones defendiendo con argumentos consistentes sus puntos de vista de manera dialogante y pacífica (Pagés y Santisteban, 2013, 19).

En este marco, atendiendo a la vacancia presente en relación a los estudios cualitativos de corte interpretativo sobre los alcances e incidencia de las propuestas de formación continua en inclusión de medios digitales en educación, y como cierre de este trabajo, nos interesa presentar brevemente una línea de estudio que conforma mi proyecto de investigación doctoral en relación al caso particular del Plan de capacitación docente “Escuelas de Innovación”⁸. Este plan, conformó una de las principales iniciativas de formación continua que acompañaron al Programa Conectar Igualdad y que tuvo la particularidad de abordar su organización y sus encuentros de formación a través de las áreas de contenidos, integrando Ciencias Sociales una de ellas.

A partir de la indagación sobre su estructura, del análisis del material didáctico producido, del análisis de las voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño y puesta en acto del plan, así como del acercamiento a establecimientos educativos donde se haya llevado adelante, se buscará interpretar el modo de construcción del plan en relación al pensamiento social y la inclusión de tecnologías. Es decir, ¿De qué manera se propone enseñar a pensar históricamente? ¿Cómo se aborda el tratamiento de los contenidos de Historia, Geografía o Ciudadanía al incorporar dispositivos tecnológicos? ¿Qué distinción realiza el plan entre las ciencias investigadas y su enseñanza escolar? ¿Qué tipos de propuestas presenta? ¿Ocurre alguna transformación del contenido? ¿Estas propuestas están pensadas en conexión con las necesidades de los estudiantes y situadas en el contexto escolar actual?

Estos son algunos de los interrogantes que pretendemos responder a través del estudio de la organización y puesta en acto de plan. Dentro del área de Ciencias Sociales, Escuelas de Innovación ha producido material (E-Book) a partir de las capacitaciones realizadas, desde donde se reflexiona en torno a la construcción de propuestas de enseñanza con inclusión de tecnologías. Dentro de estas propuestas, se abordan, por ejemplo, las temáticas de la organización del dominio colonial europeo en América, las nuevas identidades de la sociedad global, la urbanización, desigualdad y segregación espacial, y la reestructuración productiva a raíz de los cambios tecnológicos en relación al proceso de sojización en Argentina.

El tratamiento de los contenidos mencionados, la fundamentación de su elección, la relación con el conocimiento disciplinar, las actividades propuestas, y la tecnología asociada, entre otras cuestiones, serán analizadas a fin de intentar desentramar la mirada de construcción de pensamiento social presente en Escuelas de Innovación. En síntesis, la propuesta será analizada bajo la perspectiva explicitada por Pagés y Santisteban (2013), que entienden que la enseñanza de las Ciencias Sociales no consiste en reproducir el conocimiento social generado por las Ciencias Sociales, por la Geografía y la Historia, sino en reflexionar sobre sus aportaciones a la vida cotidiana de las personas y a la convivencia democrática.

Palabras finales

Hemos recorrido las distintas líneas de investigación surgidas en torno a la implementación del PCI, identificando un lugar secundario para aquellas referidas a la formación continua en relación con la centralidad que el programa le otorgó y la oferta generada a nivel estatal. El estudio del llamado impacto de la llegada de las notebooks a las escuelas colocó en un segundo plano a las

⁸Este plan, destinado a profesores y equipos directivos de escuelas secundarias públicas tuvo entre sus líneas de acción la realización de acciones de formación, presencial y a distancia, en dos etapas entre 2011 y 2015, con los objetivos de fomentar y mejorar el uso de TIC en las prácticas de enseñanza y la gestión institucional, y ofrecer propuestas documentadas de enseñanza y gestión con TIC para su uso en todas las escuelas del país. Entre 2011 y 2012 se concentró sobre el trabajo en las aulas con profesores y estudiantes para medir la utilidad de diferentes estrategias de integración en TIC, mientras que entre 2013 y 2015, el trabajo se orientó a la sistematización y evaluación de la experiencia para transferir a las jurisdicciones herramientas probadas, formar equipos locales y promover espacios donde éstos puedan socializar sus conocimientos a otros sectores que no participaron en el Plan.

investigaciones relacionadas a las propuestas de formación docente para aquellos profesionales que ya se encontraban en ejercicio al momento del lanzamiento del programa. Además, para los estudios que tomaron la oferta de formación continua, el abordaje se realiza en conjunto con la formación inicial y aparece como una enumeración de las distintas posibilidades a través de estadísticas y sin profundizar en sus características, desarrollos, posibilidades o desafíos.

En segunda instancia, reflexionamos sobre la trascendencia de la formación continua en la inclusión de medios digitales en la educación y la importancia otorgada a la tarea del docente en la puesta en práctica de sus clases, para que la integración de las tecnologías genere procesos de innovación educativa, de alfabetización digital e incorpore elementos de la vida cotidiana de los estudiantes en las prácticas de enseñanza. Al mismo tiempo, desarrollamos la idea de que esta práctica debe ser planificada en una permanente articulación con el contenido a enseñar, desde donde la Didáctica de las Ciencias Sociales tomará un lugar central. Bajo esta perspectiva, concluimos presentando un proyecto de investigación asociado a un plan de capacitación concreto como lo fue “Escuelas de Innovación”, desde el cual es posible entrecruzar los lineamientos de las políticas públicas de formación docente continua, poniendo el énfasis del análisis de la propuesta sobre la articulación del contenido a enseñar con la inclusión de tecnologías.

Sin ánimos de considerar al camino de la indagación sobre la formación continua en relación al PCI como unívoco o cerrado a distintos recorridos y trayectorias, este trabajo busca poner luz sobre los estudios realizados hasta el momento y fundamentar una línea de investigación basada en la elaboración de interpretaciones en profundidad, que permitan analizar la inclusión de medios digitales para la enseñanza de las Ciencias Sociales a través del estudio de las políticas públicas nacionales. Consideramos que la incorporación al análisis del abordaje de las problemáticas propias del área del conocimiento social en conjunto con la inclusión de herramientas tecnológicas, significa un aporte a la construcción de propuestas formativas para el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales que se proponga indagar sobre los procesos de construcción de pensamiento social a través de la formación continua.

Referencias bibliográficas:

- **Aguar, D., Capuano, A. M., Diez, M. A., Fourés, C. y Silin, I.** (2016). Cambios y permanencias en las prácticas de enseñanza con TIC. *Ciencia, docencia y tecnología*, 53, pp. 315-341.
- **Alfaro, M. y Ituarte, C.** (2013). Sociedad del conocimiento, cambio educativo e inclusión digital: análisis del Programa Conectar Igualdad en Mendoza (Tesina de grado). Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo. Accesible en: <http://bdigital.uncu.edu.ar/7234>.
- **Amado, S.** (2015). El Programa Conectar Igualdad en el nivel superior: desafíos y perspectivas en la formación docente. En Lago Martínez S. (coord.) *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- **Armella, J.** (2016). Conectar Igualdad: O la irrupción de las netbooks en la escuela. *La trama de la comunicación*, 20(1), p. 197-215.
- **Benejam, P.** (1993) Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En Montero L. y Vez J.M. (comp.) *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- **Benítez Larghi, S., Lemus, M., WelschingerLascano, N., Moguillansky, M. y Ponce de León, J.** (2013) Habilidades y ubicuidades. Repensando la sociabilidad juvenil en los nuevos medios digitales. Un estudio comparativo a partir del Programa Conectar Igualdad. *Memoria Académica XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Santiago de Chile, Chile. Accesible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7538/ev.7538.pdf.

- **Benítez Larghi, S., Lemus, M. y WelschingerLascano N.** (2014) La inclusión masiva de tecnologías digitales en el ámbito escolar. Un estudio comparativo de la apropiación de TIC por estudiantes de clases populares y clases medias en el marco del Programa Conectar Igualdad en el Gran La Plata. *Propuesta Educativa*, 42, p. 86-92.
- **Carassai, M., Kubiczek, L. y López, M.** (2013) Conect@rnos: recursos y experiencias para la integración de las TICs en proyectos educativos. Una experiencia de la utilización de las netbooks del Programa Conectar Igualdad en las escuelas. *ActasVIII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. Accesible en <http://hdl.handle.net/10915/27552>.
- **Carbonatto, R.** (2011) *Marco conceptual/teórico y metodológico de la evaluación de impacto en los aprendizajes de los estudiantes en un modelo 1 a 1*. Universidad Pedagógica de Buenos Aires. Accesible en <http://unipe.edu.ar/images/phocadownload/investigacion/2009-2010/Proyecto3.pdf>
- **Casablancas, S.** (2015) *Informe final de la investigación Nuevas tendencias de comunicación y participación en las Escuelas 2.0*. Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías. FLACSO. Accesible en <http://www.pent.org.ar/extras/micrositios/ciecti/informe.pdf>
- **Chachagua, M.** (2015) La experiencia del Conectar Igualdad en Salta. *Actas de Periodismo y Comunicación. Revista electrónica sobre congresos, encuentros y jornadas de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP*. 1 (1) Accesible en <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/2952/2548>
- **Davini, M. C.** (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- **Dussel, I.** (2014). *Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur*. Buenos Aires: Teseo.
- **Dussel, I.** (2015). *La incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur: estudios comparados sobre políticas e instituciones*. Buenos Aires: Teseo.
- **García, J., Minetti, Y.** (2014) Políticas de inclusión: percepciones de los directivos acerca del Programa Conectar Igualdad. *Actas I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación*. UNICEN. Accesible en <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/358/21431.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- **González L., Novomisky S., Suárez Baldo C. y Barba Pertiné M.** (2015). Políticas de inclusión digital en escuelas. Relevamiento cuantitativo y experiencias escolares. *Anuario de investigaciones*, 11, (1), p. 31-52.
- **Gvirtz, S. y Necussi, C.** (comps.) (2011). *Las voces de los expertos*. ANSES, Buenos Aires.
- **Harris, J y Hofer, M.** (2009). Grounded Tech Integration: An Effective Approach Based on Content, Pedagogy, and Teacher Planning en Learning & Leading with Technology. *Articles*, 37 (2), p. 22-25.
- **Lago Martínez, S.** (2014). Los jóvenes, las tecnologías y la escuela. *Revista Integra Educativa*, 7(3), p. 5-20
- **Lemus, M.** (2015). Estar o no estar actualizado, esa es la cuestión: La apropiación de la computadora e Internet por jóvenes de sectores populares en el marco de la implementación del Programa Conectar Igualdad. Tesis de grado. En *Memoria Académica*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1185/te.1185.pdf>
- **Lemus, M.** (2017). De accesos e igualaciones: apropiación de TIC por jóvenes en el marco del Programa Conectar Igualdad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 54, p. 150-187.
- **Lugo M., López N y Toranzos L.** (2014) *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014: Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO
- **Maggio, M.** (2012). *Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores: la trama de Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Educ.ar S.E. Ministerio de Educación de la Nación.

- **Maggio, M.** (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- **MarésSerra L., Pomiés P., Sagol C, y Zapata C.** (2012) *Panorama regional de estrategias uno a uno: América Latina + el caso de Argentina*. Buenos Aires: Educ.ar S.E. Ministerio de Educación de la Nación.
- **Merodo, A.** (2013). Las nuevas tecnologías y su utilización pedagógica ¿revolucionarán las escuelas? Reflexiones en torno al Programa Conectar Igualdad. *Actas I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación*. UNICEN. Accesible en <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/511/28351.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- **Nosiglia M. C.** (2013). Las políticas de inclusión de tecnologías en la enseñanza: una comparación entre los casos de Argentina y Uruguay. En *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4 (4), 25-40. Buenos Aires: SAECE.
- **Pagés, J. y Santisteban A.** (2013) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- **Perczyc J., Zapata C., y Kisilevsky M.** (2011) *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- **Perczyc J., Pennaca L., y Kisilevsky M.** (2015). *Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- **Pini M. (coord.)** (2012). *Consumos culturales digitales: jóvenes argentinos de 13 a 18 años*. Buenos Aires: Educ.ar S.E. Ministerio de Educación de la Nación
- **Ros, C. (coord.)** (2013) *Línea de base para la evaluación del Programa Conectar Igualdad en la formación docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2013.
- **Ros, C. (coord.)** (2014) *Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente del nivel secundario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- **Sanjurjo, L., España, A. y Foresi M. F.** (2014) *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media*. Rosario: Homo Sapiens.
- **Vacchieri A.** (2013) *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso Argentina*. Buenos Aires: UNICEF
- **Vacchieri A. y Castagnino L.** (2012) *Historias uno a uno: imágenes y testimonios de Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Educ.ar S.E. Ministerio de Educación de la Nación.
- **Welschinger Lascano, N.** (2012) Habilidades, ubicuidad y apropiaciones de los nuevos medios digitales en el espacio escolar a partir del Plan Conectar Igualdad. *Actas VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*. Accesible en <http://hdl.handle.net/10915/31585>
- **Zanotti, A. y Arana, A.** (2015) Implementación del Programa Conectar Igualdad en el aglomerado Villa María-Villa Nueva, Córdoba, Argentina. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 50, p. 120-143.

Documentos

- Informe de gestión Ministerio de Educación de la Nación 2015. La Política educativa Nacional 2003-2015.
- Informe de gestión Escuelas de Innovación 2015. ANSES
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 123-10. Bases Programa Conectar Igualdad
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 123-10. Anexo I. Documento “Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad”

El lugar de los dispositivos digitales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales

Gerardo R. Añahual - Diego Arangue – Claudia Machado

grager.2006@hotmail.com, coloarangue@gmail.com, claudiabm178@hotmail.com.ar

CPE-Neuquén - Facultad de Ciencias de la Educación - UNCo / Argentina

RESUMEN:

En la presente ponencia se presentan los resultados obtenidos de un cuestionario realizado a profesores/as de nivel medio en escuelas rionegrinas (en particular, sobre las localidades de San Antonio Oeste, Cipolletti y Bariloche). Dicho cuestionario se realizó durante el primer semestre de 2017 con el propósito de indagar sobre las prácticas de aprendizaje escolar de sus estudiantes en contextos de cultura digital.

En esta oportunidad compartimos una primera aproximación a dicho relevamiento observando el lugar que -para el profesorado encuestado- ocupan los dispositivos digitales en el aprendizaje escolar de las ciencias sociales. En particular, consideramos y organizamos nuestra ponencia a partir de tres interrogantes: ¿Qué presencia se le reconoce en relación con la infraestructura realmente disponible en los centros educativos? ¿Qué valoración realiza el profesorado de nuestra región sobre el uso de los dispositivos digitales para el aprendizaje de las ciencias sociales? ¿Cuáles son las razones por las cuales consideran dichas valoraciones?

Dichos interrogantes forman parte de una investigación en curso centrada en el aprendizaje escolar de las ciencias sociales en contextos de cultura digital. La cual se ha iniciado a partir del ciclo 2017 y que a futuro se prevee complementar este primer relevamiento con otras fuentes de información.

PALABRAS CLAVES: Dispositivos digitales – Aprendizaje – Ciencias sociales – Historia.

O lugar dos dispositivos digitais na aprendizagem das ciências sociais

RESUMO:

O presente trabalho apresenta os resultados obtidos de um questionário realizado para professores de nível médio em escolas do Rio Grande do Sul (em particular, nas localidades de San Antonio Oeste, Cipolletti e Bariloche). Este questionário foi realizado durante o primeiro semestre de 2017, a fim de investigar as práticas de aprendizagem dos alunos em contextos culturais digitais.

Nesta oportunidade, compartilhamos uma primeira aproximação com esta pesquisa, observando o lugar que - para os professores pesquisados - ocupa os dispositivos digitais na aprendizagem escolar das ciências sociais. Em particular, consideramos e organizamos nossa apresentação com base em três questões: qual presença é reconhecida em relação à infra-estrutura atualmente disponível nas escolas? Qual a avaliação que os professores de nossa região fazem no uso de dispositivos digitais para aprender as ciências sociais? Quais são as razões pelas quais você considera tais avaliações?

Essas questões são parte da pesquisa em andamento focada na aprendizagem escolar nas ciências sociais em contextos culturais digitais. Isto começou desde o ciclo de 2017 e, no futuro, espera complementar esta primeira pesquisa com outras fontes de informação.

PALAVRAS-CHAVE: Dispositivos digitais - Aprendizagem - Ciências sociais - História.

The place of digital devices in learning the Social Sciences

ABSTRAC:

The present paper presents the results obtained from a questionnaire carried out for middle-level teachers in schools in Rio Grande do Sul (in particular, on the localities of San Antonio Oeste, Cipolletti and Bariloche). This questionnaire was conducted during the first semester of 2017 in order to investigate the learning practices of students in digital culture contexts.

In this opportunity, we share a first approximation to this survey, observing the place that - for the teachers surveyed - occupy the digital devices in the school learning of the social sciences. In particular, we consider and organize our presentation on the basis of three questions: What

presence is recognized in relation to the infrastructure actually available in schools? What evaluation does the teachers of our region do on the use of digital devices for learning the social sciences? What are the reasons why you consider such valuations?

These questions are part of ongoing research focusing on school learning in the social sciences in digital culture contexts. This has begun since the 2017 cycle and in the future it is expected to complement this first survey with other sources of information.

KEY WORDS: Digital devices - Learning - Social sciences - History.

Introducción

En este trabajo presentamos los resultados obtenidos de un cuestionario realizado a profesores/as de Ciencias Sociales, Historia y Geografía de nivel medio de escuelas de Río Negro y Neuquén. Dicho cuestionario se aplicó, durante el primer semestre de 2017, con el propósito de indagar la valoración que realiza el profesorado sobre el aprendizaje del conocimiento social de los y las estudiantes mediado por la utilización de recursos y/o dispositivos digitales. En este marco nos proponemos analizar cómo los dispositivos digitales inciden en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia, a partir de la valoración que realiza el profesorado encuestado. En un primer momento analizamos la información referida a la existencia y uso de infraestructura y soportes tecnológicos en los centros educativos, para luego establecer relaciones entre la valoración que realizan sobre el uso de dispositivos y/o recursos digitales para el aprendizaje de las ciencias sociales y las razones por las cuales realizan dichas valoraciones¹

El instrumento utilizado se organizó en cuatro bloques, en el que se combinaron preguntas abiertas y cerradas: 1) Datos personales, 2) Situación académica, 3) Situación laboral y 4) Prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Los dos últimos nos ofrecen información sobre la infraestructura con la que cuenta la institución en la que trabaja, el uso y valoración que realiza el profesorado de los dispositivos y/o recursos digitales que utiliza en el aula y sobre el aprendizaje de los y las estudiantes a partir de la utilización de estos.

Infraestructura y recursos digitales en los centros educativos

Los dispositivos digitales se han convertido en lugares de participación, donde la información se produce, consume, actualiza y modifica constantemente. Convivimos con diversos estímulos y muchos de los mensajes se encuentran mediatizados por la tecnología. Es posible plantear que la web nos abre diversos mundos de posibilidades y de relaciones que nos acercan o nos alejan, conforme las mediaciones utilizadas para la comunicación; la intimidad remota es mediada por la tecnología, la existencia de salas de chat, la cercanía de un mail o mensajes de texto o WhatsApp, la posibilidad de entablar relaciones de aprendizaje mediante skype o aulas virtuales, dan cuenta de la relación que se establece con la tecnología. (Ertola, 2012)

La utilización de los dispositivos digitales en la vida cotidiana va construyendo “nuevas sociabilidades” en las que existe un otro/a que se presenta cercano y lejano al mismo tiempo; y, a medida que aumenta la cantidad, portabilidad y accesibilidad de dispositivos tecnológicos se va consolidando un entorno tecno-cultural que posee escala planetaria y ha transformado

¹ Realizamos este primer avance en el marco del proyecto de investigación denominado “El aprendizaje escolar de las ciencias sociales en contextos de la cultura digital” dirigido por el Dr. Miguel A. Jara y co-dirigido por la Esp. María E. Muñoz, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Proyecto tipo I. Período 2017-2020. Investigación que a futuro prevé complementar este primer relevamiento con otras fuentes de información.

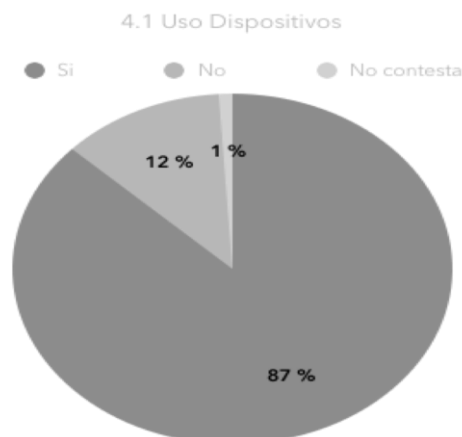
una parte muy importante de los intercambios sociales y de la vida cotidiana de la humanidad (Funes y Arangue, 2015).

Las instituciones escolares no son ajenas a estas nuevas sociabilidades que podemos observar en la vida cotidiana, incluso podríamos sostener que, en las últimas décadas, se ha visto acompañada por el aporte estatal para dotar a las instituciones, a estudiantes y docentes con aulas virtuales, gabinetes informáticos y fundamentalmente con las netbook, en los distintos niveles del sistema educativo, haciendo de la escuela un ámbito en el que las herramientas digitales y los nuevos dispositivos tecnológicos formen parte del paisaje escolar (Pérez Gómez, 2013). En nuestro país, el desarrollo de programas Conectar Igualdad, por ejemplo y de algunos espacios de capacitación/perfeccionamiento² dan cuenta de ello.

En este sentido, y más allá de la extensión del programa Conectar Igualdad, y de la responsabilidad que adoptó el Estado en su desarrollo -con políticas de formación y perfeccionamiento al colectivo docente- debemos reconocer que ha sido muy dispar en las distintas jurisdicciones, de manera que posibilite el uso extendido de los recursos tecnológicos; ello se puede observar en la instalación de la infraestructura necesaria para la puesta en funcionamiento de algunos programas.

En este sentido hemos indagado sobre la infraestructura disponible en los centros educativos que ha sido reconocida por el profesorado encuestado. Un primer dato obtenido, respecto de la infraestructura destinada a la implementación de nuevas tecnologías en las escuelas, nos deja entrever que en los establecimientos existen variedad de posibilidades de conectividad y de utilización de recursos. El profesorado destaca que una parte de la infraestructura instalada en las escuelas se vincula en un 73% con servidores de internet, con conexión WI FI en un 52% y con gabinetes móviles en un 23%. Por otra parte, los y las docentes sostienen, en un 77%, que las escuelas en las que se desempeñan cuentan con salas de informática. En relación con este último punto podemos decir que algunas de estas salas de informática son preexistentes a la implementación de diferentes programas educativos.

En sentido nos interesa remarcar tres cuestiones relevantes en función a los datos obtenidos: La utilización de los dispositivos en sus clases, de qué manera, cómo los utiliza y cómo los valora en el aprendizaje de los y las estudiantes. Un 87 % de los/las docentes reconoce incorporar los dispositivos digitales en las aulas de ciencias sociales (ver cuadro 4.1). Entre ellos destacan la prensa digital, las imágenes digitales, las revistas web, los recursos audiovisuales, los programas, los celulares, las computadoras e internet. No obstante, los usos de estos es variados y utilizados en distinta proporción.



Fuente: Elaboración propia. 2018.

² A partir de la puesta en marcha del programa Conectar Igualdad al Ministerio de Educación de la Nación desarrolló desde el INFOD una serie de postítulos virtuales de Educación y TIC para los distintos niveles del sistema

En primer lugar, el profesorado reconoce en un 79% que los recursos audiovisuales son los más utilizados, seguido por las imágenes digitales en un 73%, la computadora con el 62%, y el celular en un 58%. Mientras que, en menor grado el uso de internet con un 45%, la prensa digital con un 39%, los libros con 21% y las revistas web con un 21%. Cabe destacar que en este bloque los y las docentes podían elegir más de una opción a la hora de pensar los dispositivos y/o recursos digitales que reconocen utilizar en sus clases, por lo tanto, se obtuvo más de una respuesta por docente encuestado.

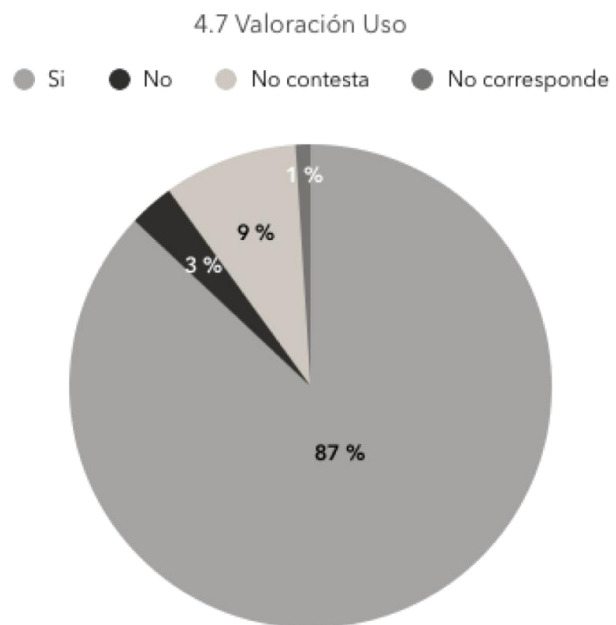
Los y las docentes se posicionan como usuarios de los dispositivos y/o recursos digitales y valoran como favorable su incorporación en sus clases. El 13 % manifiesta un uso muy frecuente, mientras que un 49 % lo hace de manera frecuente y sólo el 25 % manifiesta que lo usa con poca frecuencia.

Teniendo en cuenta los datos que surgen de este primer apartado y retomando nuestras inquietudes iniciales respecto del aprendizaje de las ciencias sociales, avanzamos sobre el lugar que el profesorado encuestado reconoce sobre el uso de los dispositivos digitales.

Los dispositivos y/o recursos digitales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, la geografía y la historia

Como se sostuvo en el apartado anterior, los y las docentes manifiestan que utilizan dispositivos y recursos digitales en sus clases. Al respecto, los datos relevados nos indican que el 87 % valora como positivo la utilización de los recursos, mientras que solo el 3% considera negativo, sólo el 1% no contestó y un 9% de ellos/as no corresponden (ver gráfico 4.7).

De esta manera, frente a la valoración que se realiza sobre el uso de los dispositivos y/o recursos digitales en la enseñanza de las ciencias sociales, historia y geografía se observa una clara tendencia positiva por parte de los y las docentes.



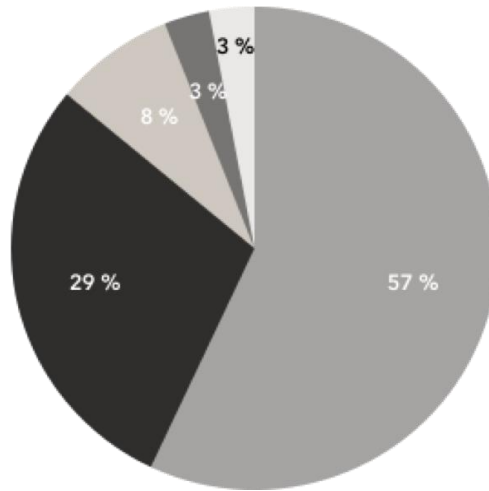
Fuente: Elaboración propia. 2018.

En esta línea, se le consultó sobre el tipo de valoración que realizan sobre la utilización de dispositivos y/o recursos digitales en el aprendizaje de sus estudiantes. Y se les solicitó que realicen su valoración en los siguientes términos: muy positivo, positivo, negativo, muy negativo, y ni negativo, ni positivo. Las respuestas obtenidas revelaron un dato particular.

Si agrupamos la valoración muy positiva y positiva, el 86% de los docentes encuestados le otorga una valoración positiva en el aprendizaje, mientras que el restante 14% lo considera ni positivo ni negativo y el 8 % no responde. En ninguno de los encuestados se consideró negativa la utilización de los dispositivos en el aprendizaje (ver gráfico 4.8.).

4.8 Valoración Aprendizaje

Muy Positivo
 Positivo
 Ni positivo/Ni negativo
 No corresponde
 No contesta



De esta manera, como se puede observar, de los datos obtenidos, podemos decir que los y las docentes se posicionan de forma positiva a la hora incorporar los dispositivos digitales en sus aulas y que, además, estos resultan positivos y permiten el aprendizaje de los y las estudiantes.

Cabe destacar que la influencia de la cultura digital ha provocado cambios profundos en el sistema educativo, no sólo a partir de la accesibilidad sino también en función de la relación entre los dispositivos y/o recursos digitales, el uso que le dan los y las docentes en aula y la construcción de los saberes por parte de los y las estudiantes. (Dussel, 2011).

Ahora bien, cabría preguntarse si la sola incorporación de los dispositivos es garantía para el aprendizaje en la enseñanza de las ciencias sociales. Para avanzar sobre dicha inquietud se tendrán en cuenta las razones que los docentes esbozan cuando se los indaga sobre el aprendizaje a partir de los dispositivos digitales y las actividades en las que utilizan dichos dispositivos. En el siguiente apartado se avanzará con mayor profundidad sobre el análisis de dichas razones.

Razones por las cuales se valora como positivo la utilización de dispositivos y/o recursos digitales en el aprendizaje

En relación con las razones que argumenta el profesorado sobre la valoración que realiza del aprendizaje, dada su diversidad, hemos decidido agruparlas para poder hacer un análisis según las respuestas del profesorado teniendo en cuenta la lectura de los datos obtenidos de los puntos 4.9 y 4.10.

Respecto del punto 4.10, la consulta al profesorado implicaba la mención de las actividades en las que los y las estudiantes utilizan los dispositivos digitales para el aprendizaje de las ciencias sociales. En esta pregunta se les ofrecieron una serie de opciones entre las cuales debían elegir -en este caso tenían la posibilidad de consignar más de una opción.

En el caso del punto 4.9 en primer lugar cabría mencionar que la mayoría de los docentes logró esbozar las 3 (tres) razones solicitadas, por las que consideran pertinente la utilización

de los dispositivos digitales en sus clases. Para poder organizar las respuestas construimos categorías que nos permitieron agrupar la diversidad de razones que nos ofreció el profesorado. (Ver cuadro N° 1)

	Categorías	Razones
Los dispositivos favorecen el aprendizaje	El interés del estudiante	<p><i>“Llama su atención.”</i> <i>“Porque favorece la atención del Estudiante”</i> <i>“mejor compromiso”</i> <i>“compromiso con el tema”</i> <i>“Demuestran mejor predisposición”</i> <i>“Se entusiasman.”</i> <i>“Los chicos se enganchan más que en las clases teóricas”</i> <i>“Les gusta trabajar con la Tic”.</i> <i>“Les resulta atractivo”.</i></p>
	Proceso cognitivo de los y las estudiantes	<p><i>Desarrolla la memoria visual.</i> <i>Actitud crítica a las nuevas formas de mediatización de la información</i> <i>Permite diversos análisis y perspectivas.</i> <i>Observación del fenómeno o situación.</i> <i>Les da la posibilidad de realizar mayores relaciones.</i> <i>Fijación de conceptos.</i> <i>Estimula la comprensión</i> <i>Sintetiza procesos</i> <i>Pueden ver de forma indirecta la realidad.</i> <i>Uso de nuevas tecnologías para organizar la información</i> <i>Resume un periodo histórico</i> <i>Recreación de un tema o tiempo histórico.</i></p>
	El acceso a la información	<p><i>Rapidez en la información.</i> <i>Hace más accesibles los temas complejos.</i> <i>Cantidad y calidad de información por la mediatez en la búsqueda de información</i> <i>Visualiza los contenidos</i> <i>Acceso a los contenidos</i> <i>Diversificación de fuentes</i> <i>Búsqueda de información de distintas fuentes.</i> <i>Se busca información más actualizada</i> <i>Un mejor acceso a información</i> <i>Acceso a imágenes y fotografías satelitales</i></p>
	La forma-contenido	<p><i>Se relaciona el concepto con una imagen que refuerza</i> <i>Otra manera de presentar el contenido</i> <i>Complementan el aprendizaje.</i> <i>Ver imágenes con muchos ejemplos.</i> <i>Permite acercarse a ciertos conocimientos de otra manera.</i> <i>Se acerca a condiciones conocidas por ellos.</i> <i>Por incorporar nuevos recursos.</i> <i>Mejor resultado en los trabajos prácticos</i> <i>Los dispositivos tecnológicos representan un ámbito de interacción conocido y familiar para los/as estudiantes.</i></p>
	La cultura digital	<p><i>Estamos en una época digital.</i> <i>Alfabetización digital indispensable.</i> <i>Nuevas formas de alfabetización</i></p>

		<i>Tiene que ver con el contexto del estudiante Son medios que usan los jóvenes fomentar el uso del celular y/o celular Imagen como lenguaje.</i>
	El vínculo docente-estudiante	<i>Empatía con el alumnado. Vincula docentes y alumnos de una manera diferente. Permite mayor interacción y participación. La clase es más dinámica. Más dinámica la clase Por la dinámica diferente que genera Enriquece las clases Logra mayor atención Pero a veces genera distracción</i>
	El trabajo docente	<i>Agilidad para el desarrollo de la clase. Permite presentar contenidos de forma ágil. Porque ayuda a ver un tema desde distintos puntos de vista Favorece la profundidad de la explicación Agiliza las actividades Como docente incorporar otros formatos que nos traen los estudiantes. Agiliza la utilización de los materiales Su uso hace posible pensar y emplear diferentes estrategias de enseñanza Facilita el ejercicio de pensar didácticamente el contenido de enseñanza al momento de construir una secuencia didáctica Genera buenos resultados</i>
	La innovación pedagógica	<i>Innovación pedagógica. Porque envían trabajos vía email. Por salir de los formatos de texto impreso. Renovar y cambiar el lugar de trabajo de los alumnos.</i>
	El trabajo colaborativo	<i>Agiliza el trabajo en conjunto. Trabajo colaborativo Ayuda a la construcción del aprendizaje Difusión de producciones y de trabajo colaborativo El proceso de enseñanza-aprendizaje es más rápido. Agiliza la comunicación</i>
Fuente: Elaboración propia. 2018.		

En el caso que nos convoca, analizar para comprender cómo la cultura digital configura nuevos modos de aprender y de relacionarse con el conocimiento escolar es un desafío, el cuadro permite ver que más allá de las razones basadas en el acceso a la información y la diversidad de fuentes, hecho en el que coinciden la mayoría de los encuestados, resulta notorio el lugar que le otorgan los y las docentes a la incidencia de los dispositivos en la activación y desarrollo de las operaciones del pensamiento. Situación directamente vinculada con el aprendizaje de las ciencias sociales. Cuando a los y las estudiantes se los invita a pensar y a activar los procesos del pensamiento se puede observar un cambio en el aprendizaje de estos (Raths y Wasserman, 1971). Es este caso el profesorado en sus respuestas considera las operaciones del pensamiento ligadas a la observación, interpretación, análisis crítico, la creatividad y la comprensión de la realidad.

En esa misma línea se destacan las razones centradas en la forma y el contenido, siendo la diversidad de propuestas de enseñanza -generadas por el docente y en relación con los

dispositivos- lo que habilitaría un mayor interés por parte de los estudiantes en las clases. Los dispositivos y recursos digitales posibilitan en este caso una diversidad de información que permite acercarse al conocimiento de otra manera. Por ejemplo, a partir de imágenes, la recreación de un periodo histórico a partir de un vídeo o resumen de un proceso histórico.

Asimismo, los y las docentes destacan la importancia de los dispositivos digitales ya que promueven el interés del estudiante. De esta manera, en sus respuestas consideran que el estudiantado tiene un papel más activo en las clases. Así los dispositivos digitales pareciera que estimularán el interés, la curiosidad y la motivación por los contenidos y, por ende, favorecen el aprendizaje de los y las estudiantes.

Por último, entre las razones consideradas como directas para el aprendizaje, aparecen aquellas ligadas a la cultura digital. En estas enunciaciones los y las docentes reconocen la presencia de los recursos digitales y los ubican como familiares o cercanos a la vida de los estudiantes y al contexto en el que estamos inmersos. De esta manera, tanto los docentes como los estudiantes se sienten más cómodos con estos dispositivos constituyéndose en nuevas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje.

Si tomamos en cuenta las razones del punto 4.9 consideradas “indirectas en relación con el aprendizaje” los docentes destacan la influencia positiva en el vínculo docente con el estudiantado, es decir se percibe un acercamiento, un cambio en la relación. Siendo notable como poco a poco los docentes, pueden dar cuenta de la influencia de los dispositivos en su trabajo, es decir en la enseñanza y en el aprendizaje.

En esta misma línea, entre las razones que esboza el profesorado aparecen aquellas ligadas directamente al trabajo docente. En dichas razones se puede observar que los y las docentes valoran la incorporación de la tecnología en función del tiempo de clase, ya que le dan una mayor agilidad y rapidez a las mismas. Asimismo, estas nuevas tecnologías permiten la actualización en función de los tiempos en los que vivimos y, permiten pensar la construcción de secuencias con mayor variedad de recursos y estrategias. Así, la tecnología es considerada como facilitadora de la labor docente para el aprendizaje. Poniendo el énfasis en la enseñanza y las oportunidades que ofrecen a la hora de pensar nuevas secuencias didácticas.

Ligada a las razones del trabajo docente, se encuentran aquellas que agrupamos como de “innovación pedagógica”. En estas enunciaciones los y las docentes colocan a los dispositivos como nuevos medios y recursos que permiten pensar la clase de forma diferente a la tradicional. Así, aparecen respuestas ligadas no sólo a la labor de los y las profesores sino a las nuevas formas de trabajo de los y las estudiantes.

Por último, ligadas indirectamente con el aprendizaje, aparecen las razones que se vinculan al trabajo colaborativo. Estas refieren a la posibilidad de un trabajo áulico dinámico entre los y las estudiantes, en el que se integran a partir de intercambiar experiencias y habilidades de usos de los dispositivos/recursos digitales. La implicación de los y las estudiantes con estas estrategias se refuerza por el interés y la motivación. De esta manera, la incorporación de los dispositivos altera y modifica la dinámica áulica y la comunicación favoreciendo el trabajo colaborativo de los y las estudiantes.

Por otra parte, en el punto 4.10 del cuestionario se le preguntó a los y las docentes “¿En qué actividades utilizan los y las estudiantes los dispositivos y/o recursos digitales? Como se mencionó anteriormente, los y las docentes tenían una serie de opciones para elegir. Así, luego de analizar los datos, podemos decir que, sobre el total de los encuestados, la mayoría considera que dicho uso por parte de los y las estudiantes se realiza en exposiciones y

búsqueda de información, mientras que se lo utiliza menos para trabajar en evaluaciones y producir síntesis de trabajo.

De esta manera, a partir de lo analizado en el punto 4.9 y 4.10 del cuestionario logramos establecer algunas relaciones en torno a los argumentos de los docentes y su percepción frente al uso que los estudiantes realizan de los dispositivos.

En primer lugar, podemos inferir una fuerte conexión entre las razones de uso vinculadas al **acceso a la información** por parte del docente - “rapidez en la información, diversificación en las fuentes, actualiza la información”- y de las actividades que estudiantes efectivamente realizan. Un 74% menciona que sus estudiantes utilizan los dispositivos para la **búsqueda de información**. En este caso es importante incluir lo propuesto por Echeverría J. (2009) dado que si bien los docentes reconocen el uso vinculado a la búsqueda y actualización de las fuentes. Habría que tener en cuenta que es un error “pensar que sólo estamos ante nuevos medios de información y comunicación, que se limitan a proporcionar nuevas vías de acceso a la información”. (p.174) El mismo autor propone la existencia del Tercer entorno³ y de su importancia en la posibilidad de interacción social. Asimismo, destaca que el trabajo en el aula con los dispositivos genera cambios en los procesos de aprendizaje, permitiendo en los estudiantes el desarrollo de nuevas capacidades. Dado que en este entorno la labor docente también se ve modificada.

Los profesores encuestados dan cuenta de ello al referir que, si bien “agiliza el trabajo, permite ver un tema desde otro ángulo, dinamiza la clase” incide también en el vínculo entre los estudiantes y el profesor “mejor relación entre alumnos y docente, vinculación con los jóvenes, permite mayor interacción y participación”.

La segunda vinculación entre los apartados, remite al uso por el interés de los estudiantes - 4.10- y de la generación de las denominadas operaciones de pensamiento -4.9-, los/as profesores/as manifiestan que “permite la creatividad” y comprender un tema desde otro lugar, sintetiza los procesos” destacan también que los estudiantes “tienen una mejor predisposición en el uso de las mismas, se entusiasman, por la proximidad que tienen” estas frases se complementan con el hecho que un 65 % lo utilizan en la presentación y/o exposición de algún tema.

Finalmente podemos destacar que si bien el 70 % de los encuestados no logran responder a la opción “otros usos” de los dispositivos por parte de los estudiantes en -4.10-. Sí se refieren indirectamente a ellos cuando, en el punto 4.9 reconocen que los dispositivos posibilitan la existencia del trabajo colaborativo al mencionar “la difusión de producciones, que agiliza el trabajo conjunto y la comunicación”. Esto último coincide con Etcheverría (2009) “*cualquier agente que sepa operar en el tercer entorno (E3) puede intervenir y llevar a cabo acciones que, teniendo su origen en un lugar concreto, producen efectos en múltiples ubicaciones, muchas de ellas situadas a gran distancia, y todo ello una y otra vez, al ser tele-acciones automáticamente repetibles, o si se prefiere, iterables. Las denominaremos tele-acciones, o también multiacciones, porque una misma acción se manifiesta como múltiple en el espacio y en el tiempo*”(p.174), en este caso se amplían las posibilidades de trabajo en el aula. Así, la tecnología es considerada como facilitadora de la labor docente para el aprendizaje. Poniendo el énfasis en la enseñanza y las oportunidades que ofrecen a la hora de pensar nuevas secuencias didácticas.

³ Este ámbito a diferencia del rural (E1) y urbano (E2) en las relaciones e interacciones entre personas físicas o jurídicas no requiere la presencia física de los interlocutores, o la proximidad entre ellos.

Palabras finales:

Luego del análisis de las respuestas del cuestionario, en el que las y los profesores ha valorado el aprendizaje de sus estudiantes a partir de la utilización de dispositivos y/o recursos digitales. Estamos en condiciones sostener lo siguiente:

1. Podemos inferir que existe en las instituciones educativas infraestructura destinada a la implementación de las nuevas tecnologías. Más del 70 % de los y las docentes manifiesta la existencia de salas de informática y de servidores de internet.
2. Se destaca que el 87 % de los profesores utiliza los soportes tecnológicos en sus clases, y el 50 % menciona un uso muy frecuente. Este uso muy frecuente está relacionado a las exposiciones en clases, búsqueda de información y en la producción de síntesis.
3. Podemos decir que las razones que explican el uso por parte de los docentes responden a la posibilidad de generar propuestas diversas o innovadoras en las clases de ciencias sociales, geografía e historia. Por otra parte, estas innovaciones generan el interés y motivación de los estudiantes otorgando un rol más activo en las clases. Asimismo, los dispositivos digitales favorecen el aprendizaje ya que influyen sobre los procesos cognitivo de los y las estudiantes.
4. Frente a la multiplicidad de respuestas en relación con las razones que ofrece el profesorado se tomó la decisión de construir categorías de análisis (del interés del estudiante, procesos cognitivos, acceso a la información, cultura digital, vínculo docente-estudiante, trabajo docente y trabajo colaborativo) que nos permitieron agrupar las distintas razones que plantea el profesorado respecto a los dispositivos digitales y su utilización para el aprendizaje.
5. Las respuestas esbozadas por los docentes también dan cuenta del cambio en el vínculo con sus estudiantes, mediado por el acceso a los dispositivos digitales y/o recursos digitales y en la posibilidad de la construcción del conocimiento social a partir del trabajo colaborativo. Si bien es cierto que en otras instancias se triangularan los datos obtenidos con otras fuentes, algunos cambios positivos parecerían vislumbrarse.

Referencias bibliográficas:

- **Dussel I.** (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento básico*. Buenos aires: Fundación Santillana.
- **Funes, G y Arangue, D.** (2015). Pensar lo digital ¿nuevas formas de alfabetización en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales? *XV Jornadas INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS de Historia*. Comodoro Rivadavia (Chubut).
- **Echeverría, J.** (2000). “Educación y tecnologías telemáticas”. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 24. pp. 17-36. Recuperado de: <http://www.campus-oei.org/revista/rie24f.htm>
- **Echeverría, J.** (2009). “Expandir la educación al tercer entorno”. Díaz, R y otros (Ed.) *En Educación expandida*. España: Grupo Zemos 98. 11 edición.
- **Ertola, F.** (2012). “Pensar la enseñanza de la historia en la era digital”. XIV Jornadas Nacionales y III Internacionales de Enseñanza de la Historia. Río Cuarto (Córdoba).
- **España, A; Foresi, M.** (2009). “Las prácticas y el desarrollo profesional ante las tecnologías de la información y de la comunicación”. En Liliana Sanjurjo (Comp.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- **Pérez Gómez, A.** (2013). “La era digital. Nuevos desafíos educativos”. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 40, enero-junio, México, pp. 47-72. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467010>
- **Raths, L; Wasserman, S.** (1971). *Cómo enseñar a pensar*. Buenos Aires: Paidós.

Valoraciones del profesorado del nivel inicial sobre el aprendizaje del conocimiento social con dispositivos digitales

Mariela Hirtz; Agustina Tirachini y Valeria Benavides

agustinatirachini@yahoo.com.ar;marielahirtz@gmail.com;benavidesnqn@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo/ Argentina

RESUMEN:

En este trabajo presentamos un primer análisis de los datos obtenidos a partir de un cuestionario en el que indagamos¹, entre otros aspectos, qué valoración hacen las docentes sobre el aprendizaje de los/as niños/as del nivel inicial cuando se utilizan dispositivos y/o recursos digitales. Este análisis se complementa con la frecuencia de uso y tipos de recursos y/o dispositivos más utilizados en la clase, tanto por la docente como por los/as niños/as.

Sabemos que la enseñanza del conocimiento social en el nivel está, muchas veces, orientado con y por dispositivos y/o recursos digitales que las docentes seleccionan para abordar el tratamiento de temas/problemas relacionados al mundo social, ambiental o natural. La cultura digital se ha incorporado a las prácticas educativas y, en este sentido, nos interesa indagar qué y cómo aprenden los/as niños/as cuando se les ofrece la oportunidad de trabajar, en clase, con artefactos digitales. Para ello recuperamos las perspectivas y valoraciones que hace el profesorado. El cuestionario ha sido aplicado con docentes de diversas salas de nivel inicial de las ciudades de Cipolletti, San Antonio Oeste y Bariloche de la Provincia de Río Negro.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza – Aprendizaje - Ciencias Sociales - Cultura digital

Avaliações de professores do nível inicial sobre a aprendizagem do conhecimento social com dispositivos digitais

RESUMO:

Neste artigo, apresentamos uma primeira análise dos dados obtidos a partir de um questionário no qual investigamos, entre outros aspectos, o que os professores fazem sobre a aprendizagem das crianças do nível inicial ao usar dispositivos e/ou recursos digitais. Esta análise é complementada pela frequência de uso e tipos de recursos e/ou dispositivos mais utilizados na aula, tanto pelo professor como pelas crianças.

Sabemos que o ensino do conhecimento social no nível é frequentemente orientado com e por dispositivos e / ou recursos digitais que os professores selecionam para abordar o tratamento de questões / problemas relacionados ao mundo social, ambiental ou natural. A cultura digital foi incorporada às práticas educativas e, nesse sentido, estamos interessados em investigar o que e como as crianças aprendem quando lhes é oferecida a oportunidade de trabalhar, em classe, com artefatos digitais. Para isso, recuperamos as perspectivas e avaliações feitas pelo corpo docente. O questionário foi aplicado com professores de diferentes salas de nível inicial nas cidades de Cipolletti, San Antonio Oeste e Bariloche da Província de Río Negro.

PALABRAS CHAVES: Ensino – Aprendendo – Ciências Sociais - Cultura digital.

Teacher evaluations of the initial level on the learning of social knowledge with digital devices

ABSTRACT

In this paper, we present a first analysis of the data obtained from a questionnaire in which we investigate, among other aspects, the teacher's assessment about children's learning when using devices or digital resources, in initial level.

This analysis is complemented by the frequency of use and types of resources and/or devices most

¹Proyecto en curso, dirigido por el Dr. Miguel A. Jara y la Esp. María Esther Muñoz, denominado: (PC129) "El aprendizaje escolar de las ciencias sociales en contextos de la cultura digital". Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Comahue

used in the classroom by both, the teacher and the children.

We know that the teaching of social knowledge at this level is often oriented with and by devices and/or digital resources that teachers select to approach the treatment of issues/problems related to the social, environmental or natural world.

Digital culture has been incorporated into educational practices and, in this sense, we are interested in investigating what and how children learn when they are offered the opportunity to work in class with digital artifacts, from the perspective and assessments that teachers make.

The questionnaire has been applied with teachers from diverse classrooms of initial level in the cities of Cipolletti, San Antonio Oeste and Bariloche in the Province of Río Negro.

KEYWORDS: Teaching – Learning - Social Sciences - Digital Culture

Sobre los temas indagados

El objetivo general, que orienta nuestra investigación, se centra en la indagación de los modos en que los y las estudiantes aprenden ciencias sociales, historia y geografía en contextos de la cultura digital para analizar críticamente el mundo en el que viven. Para ello hemos construido diversas técnicas y estrategias que nos han permitido obtener información relevante a nuestra investigación. Los datos que aquí presentamos corresponden a un cuestionario que respondieron ochenta docentes del nivel inicial y lo hemos organizado en cuatro bloques que combinan preguntas abiertas y cerradas. A los efectos de este trabajo solo recuperamos los datos obtenidos del cuarto bloque “Prácticas de Enseñanza y de Aprendizaje” en las que el profesorado nos ha ofrecido un punto de vista sobre el aprendizaje de los/as niños/as a partir de la utilización de dispositivos y/o recursos digitales.

Este escrito se organiza en dos partes. En primer lugar abordaremos el análisis de los datos obtenidos sobre algunas características propias del nivel, en relación a la utilización de los dispositivos digitales en las clases (4.1), los dispositivos más utilizados en la clase (4.3) y por quienes son utilizados (4.4). En segundo lugar analizaremos las valoraciones (4.7), que realiza el profesorado sobre la utilización de dispositivos y/o recursos digitales en el aula; las consideraciones (4.8) del profesorado sobre el aprendizaje a partir de la utilización de dispositivos y/o recursos digitales y las razones (4.9) por las cuales realiza tal consideración. En este último caso, el análisis de la diversidad de razones que argumenta el profesorado, nos permitió realizar un agrupamiento que hemos categorizado en cuatro razones: 1) razones basadas en el aprendizaje de los/as niños/as del nivel inicial; 2) razones basadas en los dispositivos didácticos que favorecen el aprendizaje de los niños/as del nivel inicial; 3) razones basadas en el uso y la familiaridad de dispositivos digitales por parte de los/as niños/as del nivel inicial y 4) razones basadas en el trabajo docente. Estas cuatro categorizaciones reflejan las valoraciones del aprendizaje de los niños/as mediados por dispositivos digitales en el nivel inicial, según el profesorado encuestado.

Sobre la utilización de dispositivos y/o recursos digitales en el nivel inicial.

En cuanto a la utilización de dispositivos y/o recursos digitales en la clase, un porcentaje importante de encuestados/as, el 89,19%, manifiesta utilizarlos. Evidentemente el dato nos proporciona una información relevante para afirmar que los dispositivos y/o recursos digitales están presentes en las salas del nivel y ello se ve reflejado en que el 82,4%, manifiesta que utiliza imágenes digitales, el 83,8 % recursos audiovisuales, el 79,7% utiliza la computadora y el 67,7 % utiliza internet.

Entre opciones, que se les presentaron a los/as profesores/as encuestados/as, fueron: Prensa digital, Revistas web, Libros Web, Programas, Celular. Mayoritariamente, estas opciones no fueron señaladas por el profesorado. Conjeturalmente advertimos que son recursos y/o dispositivos digitales que presentan cierta complejidad para utilizarlos en los aprendizajes de los niños/as. En relación a este dato, el 63,51% manifiesta que los dispositivos y/o recursos digitales son centralmente utilizados por la profesora, aunque el 28,38% manifiesta un uso común en forma ecuaníme.

La presencia mayoritaria en el uso de imágenes y recursos audiovisuales, por sobre las otras opciones en las salas de nivel inicial, puede estar vinculada a las posibilidades que ofrecen estos recursos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Menegazzo (citado por Joselevich, 2014) afirma que el uso de este recurso permite traducir símbolos verbales en visuales, transmitir sentimientos y actitudes, estudiar momentos de un proceso, simplificar realidades complejas, estudiar el pasado, comparar, hacer visible lo alejado e invisible. De esta manera, estos recursos facilitan el acceso a la información en las salas de nivel inicial, cuando las niñas y los niños aún no están en etapa de alfabetización. Cabe en otra etapa de investigación, establecer los motivos y los propósitos en la selección de estos recursos.

La segunda parte del análisis de la encuesta nos brinda información sobre la valoración que hacen las docentes de estos recursos y las razones por las que valoran ese uso.

Sobre las razones a partir de la valoración del uso de los dispositivos y/o recursos digitales en el aprendizaje.

El profesorado valora como positivo (91,89%) la utilización de dispositivos y/o recursos digitales en sus clases. Considera que ello es positivo (56,76%) y muy positivo (36,9%) para el aprendizaje. Argumenta con diversas razones tal valoración del aprendizaje, por ello las hemos agrupado en cuatro categorías que nos permita realizar un análisis de los datos: *1. razones basadas en el aprendizaje de los/as niños/as del nivel inicial; 2. razones basadas en los dispositivos didácticos que favorecen el aprendizaje de los/as niños/as del nivel inicial; 3. razones basadas en el uso y familiaridad de dispositivos digitales por parte de los/as niños/as y 4. Razones basadas en el trabajo docente.*

Estas categorías se inscriben en concepciones de aprendizaje, decisiones didácticas y pedagógicas propias del Nivel Inicial. Dicha categorización no supone un orden de jerarquía y menos aún pretende generalizar estas prácticas; es una decisión que hemos tomado en el proceso investigativo para dar cuenta de aspectos concretos de un contexto particular que está siendo explorado. Debido a la escasez de trabajos sobre la valoración de las docentes de nivel inicial, en relación al aprendizaje con dispositivos y/o recursos digitales, hemos tomado diversos aportes teóricos que nos permiten argumentar tales razones desde perspectivas didácticas, psicológicas y pedagógicas.

Razones basadas en el aprendizaje de los/as niños/as del nivel inicial.

Incluyen una variedad de apreciaciones que se vinculan con el interés, la motivación y la curiosidad de los niños y las niñas. Por ejemplo, entre las más mencionadas encontramos aquellas que refieren a: *“Porque es de su interés”, “Porque les agrada”, “Es convocante para la actividad”, “Es un recurso que genera interés”, “Mayor concentración e interés”, “Estimula la curiosidad”, “Es convocante y atractivo” y “Los chicos se concentran mejor en la actividad ya que es novedoso para ellos”.* Son razones que el profesorado reconoce como positivas en la medida que favorecen el aprendizaje de los niños/as.

En estas valoraciones, esgrimidas por las docentes, subyace una idea general del aprendizaje que refiere a un proceso de construcción de significado que implicaría un aprendizaje significativo a partir del interés y la motivación de los niños/as. En este sentido, el psicólogo español Coll presenta tres visiones de los docentes sobre la potencialidad educativa en el uso de dispositivos y recursos digitales: la primera se vincula a la concepción de estas como contenido curricular, desde el potencial en el acceso, búsqueda, procesamiento de la información; una segunda apreciación se vincula a la posibilidad de hacer más eficientes los procesos de enseñanza, aunque señala en este sentido, que la indagación sobre este aspecto aun no brinda resultados del todo positivos: *“la incorporación de las TIC a las actividades del aula no es necesariamente ni en sí misma un factor transformador e innovador de las prácticas educativas* (p.18); y en tercer lugar señala la valoración desde la potencialidad de nuevas formas de aprender y enseñar: *“No se trata ya de utilizar las TIC para hacer lo mismo pero mejor, con mayor rapidez y comodidad o incluso con mayor eficacia, sino para hacer cosas diferentes, para poner en marcha procesos de aprendizaje y de enseñanza que no serían posibles en ausencia de las TIC”* (Coll, 2009, p. 20).

Razones basadas en los dispositivos didácticos que favorecen el aprendizaje de los/as niños/as del nivel inicial.

Una de las notas distintivas del uso de dispositivos y/o recursos digitales en la enseñanza es que ofrecen una diversidad de información que posibilita acercarse al conocimiento a través de imágenes, juegos, cartografía, dibujos, canciones, entre otras. Los dispositivos digitales como recursos didácticos utilizados en las clases de ciencias sociales son de uso bastante generalizado entre el profesorado, sobre todo si lo vinculamos a una de las estrategias más frecuentes en el nivel inicial: el juego. Al respecto Spakowsky, Label y Figueras (2005) sostienen que *“Los niños no copian la realidad, sino que al jugarla la recrean, y al recrearla se la apropian. Esta apropiación no se realiza nunca al margen de las interacciones sociales, donde el papel del adulto es relevante”*. (p. 102). En este sentido, queda en esta investigación, conocer qué aprenden los/as niñas/os en estas interacciones que se les ofrecen para abordar el conocimiento social. Varela y Ferro (2000) destacan la valoración del juego desde el punto de vista didáctico en la enseñanza del nivel inicial, ya que permite a los niños la apropiación de conocimientos mediados por la intervención docente o de otro compañero, es decir, es el docente el que media entre el objeto de conocimiento.

También, Coll (2009) reafirma los procesos intra e interpsicológicos implicados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, la capacidad mediadora de las nuevas tecnologías cobra sentido cuando estas son utilizadas por docentes y estudiantes *“para planificar, regular y orientar las actividades propias y ajenas”* (p.9). Aunque debemos admitir, para nuestro caso, que las docentes mayoritariamente (63,51%) indican que los artefactos tecnológicos son utilizados por ellas y solo casi un 30% indica que lo hacen con el grupo clase, como mencionamos anteriormente.

Esta segunda categoría-razones basadas en los dispositivos didácticos que favorecen el aprendizaje de los/as niños/as del nivel inicial-se construyó sobre la apreciación de que es: *“Uso de herramientas más eficientes”, “Es positivo porque puedes trabajar contenidos, temáticas a través de imágenes”, “Porque a través del juego puedes aprender”, “Conocer otros países y culturas”, “Es una estrategia de aprendizaje”, “Brinda información que acerca al conocimiento y contenido a trabajar”, “Muestran otras realidades”, “Por la variedad de recursos”, “Interactúa con lenguaje digital” y “Permite ampliar posibilidades y utilizar otros formatos”*.

Razones basadas en el uso y familiaridad de dispositivos digitales por parte de los/as niños/as.

Enunciaciones que reconocen la presencia cotidiana de los dispositivos tecnológicos digitales en la vida de los niños/as y las destrezas y habilidades con las que los utilizan se constituyen en nuevas estrategias para enseñar. Peña Herrera (2012) sostiene que los estudiantes se muestran motivados a partir de la utilización de nuevas tecnologías, ya que se han familiarizado con los entornos informáticos permitiéndoles otras alternativas de aprendizaje; potenciadas por la combinación de textos, sonidos e imágenes. En esta línea Cesar Coll, (2009) también acuerda en que la potencialidad de las TIC se encuentra no en su naturaleza de tecnologías utilizadas para la comunicación e información, sino en el hecho de que éstas permiten integrar los sistemas semióticos ya conocidos (textos, imágenes, sonidos, gráficos) ampliando sus posibilidades de uso para “(re) presentar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información con cada vez menos limitaciones de espacio y de tiempo” (p.8).

Las docentes encuestadas reconocen este valor cuando refieren a: *“Porque conviven con ella”, “Es parte del uso diario de los niños”, “Es un recurso que los alumnos utilizan”, “Es parte de la realidad hoy”, “Acerca la escuela a la realidad”, “Es significativo para los chicos”, “Fáciles de utilizar para ellos y ellas”, “Es muy familiar para captar la atención de los niños”, “Es positivo debido a que estos recursos son utilizados en sus hogares, celular, pantalla, etc.”, “Abrir oportunidades de recursos innovadores” e “Incorporar una herramienta que es masiva”*

Sobre esta valoración de las docentes, Buckingham (2008) define como “La nueva brecha digital” al uso fuera de escuela de las nuevas tecnologías por parte de las niñas/niños, y que dista del que se ofrece dentro de la escuela: “muy pocos niños hoy usan la tecnología para algo que se parezca al aprendizaje escolar (...) la nueva brecha digital solo refleja una disyunción histórica más amplia entre la cultura escolar y la cultura cotidiana de los jóvenes” (p.29)

Razones basadas en el trabajo docente

En este punto identificamos aquellas razones que dice el profesorado en cuanto a que la tecnología es facilitadora de la labor docente para el aprendizaje. Las docentes manifestaron: *“Facilita la labor docente”, “Porque es importante actualizarse”, “Porque brinda herramientas que facilitan el trabajo áulico”, “Es práctico”, “Es cómodo”, “Hay gran cantidad de información para utilizar en la sala”, “Es de fácil acceso”, “Cantidad de información casi infinita”*. Al respecto en diversos trabajos Coll refiere a este aspecto. Por un lado expresa que las decisiones de los docentes respecto del uso de recursos y/o dispositivos digitales está definido por el contexto de uso y las finalidades de la enseñanza, y agrega que este aspecto es indisoluble del *diseño pedagógico o instruccional* del docente, aspecto que, aunque advierte no debe caer en un determinismo, configura ciertas tendencias de uso por parte del profesorado: “Así, los profesores con una visión más transmisiva o tradicional de la enseñanza y del aprendizaje tienden a utilizar las TIC para reforzar sus estrategias de presentación y transmisión de los contenidos, mientras que los que tienen una visión más activa o “constructivista” tienden a utilizarlas para promover las actividades de exploración o indagación de los alumnos, el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo”. En este sentido el autor define la vinculación de los dispositivos y/o recursos digitales como mediadores en la tarea docente, destacándose la relación entre el profesorado y el contenido, utilizándolo para organizar la tarea docente desde la búsqueda y selección de material hasta la organización de las clases y el seguimiento de los estudiantes, entre otros.

Reflexiones finales

En un primer análisis de la información podríamos aseverar que el profesorado encuestado valora positivamente la utilización de dispositivos y/o recursos digitales para el aprendizaje de los niños/as y también que es importante incluirlos en las prácticas educativas. Consideran que la utilización de estos artefactos tecnológicos y digitales promueven un interés especial para los/as niños/as y ello podría aventurar modos diferentes de aprender. La valoración de los docentes sobre esta idea, fue agrupada en razones que indican distintos usos e intencionalidades sobre el uso de los recursos y/ o dispositivos digitales, y que da cuenta de características específicas del nivel: 1. razones basadas en el aprendizaje de los/as niños/as del nivel inicial; donde se destaca la valoración sobre el interés de las niñas y niños en estos recursos como motor motivador de aprendizajes vinculados a nuevos entornos; 2. razones basadas en los dispositivos didácticos que favorecen el aprendizaje de los/as niños/as del nivel inicial, en el que se destacan las potencialidades propias de acceso y manejo de los dispositivos y/o recursos digitales en cuanto a diversidad de formatos adecuados al nivel; 3. razones basadas en el uso y familiaridad de dispositivos digitales por parte de los/as niños/as, cuyo potencial está dado porque están involucrados en el entorno cotidiano de las niñas y niños; y 4. Razones basadas en el trabajo docente, donde los recursos se destacan como facilitadores de la labor, en tanto permiten una diversidad en la selección y estrategias de las/os docentes.

Este primer abordaje de los usos de dispositivos y/o recursos digitales de las docentes de nivel inicial, habilita ciertos interrogantes a la hora de analizar cómo y para qué los utilizan. Si bien se constata la presencia de estos en las prácticas docentes, y la valoración positiva en la enseñanza y aprendizaje de los niños, resta indagar qué usos se realizan de los mismos, qué intencionalidades de enseñanza aparecen en su uso, en qué momentos concretos los utilizan los docentes y efectivamente qué aprenden los niños cuando los docentes utilizan imágenes y recursos audiovisuales en sus clases; en qué actividades el uso se da de forma recíproca y si ese uso escapa al uso instrumental de los recursos. Basándonos en los estudios de Buckingham, Coll, Peña Herrera que hemos citado en este trabajo, pareciera que la tendencia indica que el profesorado aún no termina de reconocer, en la inclusión de nuevas tecnologías en sus clases, el potencial comunicacional y cultural fuera de la utilización cotidiana de los niños y las niñas. Todo lo analizado no escapa a un contexto de uso y finalidades de cada docente, que es plausible de profundizar en otros trabajos.

Por último las especificidades propias del nivel inicial habilitan otra faceta de indagación vinculada a cómo se aproximan los dispositivos y/o recursos digitales en las salas, atendiendo a los distintos contextos de alfabetización digital tanto de los docentes como de las niñas y niños que concurren, en tanto la formación de estos implica la primera aproximación a la educación formal y por tanto, el primer acercamiento a cómo las instituciones presentan las propuestas de enseñanza y aprendizaje desde estos dispositivos.

Referencia bibliográfica

- **Buckingham, D.** (2008). Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital. Dossier Revista *El Monitor*.
- **Coll, C.**(2009). Aprender y enseñar con la TIC: Expectativas, realidad y potencialidades. En Carneiro, R, Toscano J.C Díaz, T (coord.). *Los desafíos de la Tic para el cambio educativo*. Madrid OEI. Accesible en: http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1MVHQQD5M-NQN5JM-254N/Cesar_Coll_-_aprender_y_ensenar_con_tic.pdf visita 28/03718

- **Funes, A. G. y Jara, M. A.** (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía y los problemas sociales. En Funes, A. G. y Jara, M. A. (comp.). *Historia y Geografía. Propuestas de Enseñanza*. Cipolletti: FACE, Universidad Nacional del Comahue,
- **Jara, M. A.; Muñoz, M. E. y Tirachini, A.** (2016). Ciencias sociales en la educación infantil en entornos digitales: experiencias del profesorado. En: Revista *Hoje, Ensino de História e consciência histórica*. Vol. 5. N° 9, ANPUH, Brasil.
- **Joselevich, M. [et.al.]**.(2014). Ciencias Naturales y TIC: orientaciones para la enseñanza / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ANSES. E-Book.
- **Peña Herrera, M.** (2012). Uso de TIC en escuelas públicas de Ecuador: análisis, reflexiones y valoraciones”. Revista electrónica de tecnología educativa, 40. disponible en <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/364/101>.
- **Spakowsky, E.; Label, C. y Figueras, C.** (2005). *La organización de los contenidos en el jardín de Infantes*. Buenos Aires:Ediciones Colihue.
- **Varela, Brisa; Ferro, Lila** (2000). *Las Ciencias Sociales en el nivel inicial*.Buenos Aires:Ediciones Colihue.

El uso de materiales en las clases de historia. De la cultura impresa a la cultura digital

Marisa Massone

marisamassone@hotmail.com

UBA/Escuela de Maestros CABA / Argentina

RESUMEN:

Esta comunicación se propone compartir resultados del trabajo de campo de la tesis doctoral "Enseñar a leer y escribir en Historia hoy: los cambios en un contexto de transición cultural" dirigida por la Dra. Silvia Finocchio, en el marco del doctorado con orientación en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Dicha tesis pone foco en las transformaciones de los modos de leer y escribir en el estudio de Historia en la escuela media, considerando a la lectura y la escritura prácticas sociales y culturales y pensando a la Historia como una disciplina escolar en movimiento.

Con este fin y enmarcada en una contextualización más general sobre las mutaciones que la cultura digital viene generando en la historia escolar, en esta ponencia nos proponemos examinar los usos de "viejos" y "nuevos" materiales realizados por profesores de historia, en este caso, focalizando en los libros de textos o sus fragmentos fotocopiados y las páginas web y Wikipedia. Para ello, compartimos el análisis de algunos resultados de una encuesta realizada a profesores y la observación de clases de tres estudios de caso, con el objeto de contribuir a pensar nuevas claves para la formación de profesores de historia.

PALABRAS CLAVE: materiales impresos y digitales – leer – escribir - clases de Historia

O uso de materiais em classes de história. Da cultura impressa à cultura digital

RESUMO:

Esta comunicação visa compartilhar os resultados do trabalho de campo dos Tese de Doutorado "Ensino da leitura e escrita da história hoje: mudanças em um contexto de transição cultural" orientado pela Dra. Silvia Finocchio, de doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires.

Esta tese enfoca as transformações das formas de leitura e escrita no estudo da História no ensino médio, considerando a leitura e a redação de práticas sociais e culturais e o pensamento da História como disciplina escolar em movimento.

Para este fim e enquadrado em uma contextualização mais geral das mutações que a cultura digital está gerando na história da escola, neste artigo propomos examinar algumas abordagens para o uso dos mais utilizados pelos professores de história materiais: documentários, páginas web e Wikipedia, enquanto perguntando sobre as transformações geradas na história ensinou a existência de sites de redes sociais ou blogs de professores que compartilham materiais com os alunos, salas de aula frontais com computador e arma conectados à rede ou circulação materiais através de telefones celulares.

Para fazer isso, analisaremos os diferentes resultados de uma pesquisa de professores e a observação de aulas e análises de cadernos de três estudos de caso, a fim de contribuir para pensar novas chaves para o treinamento de professores de história.

PALAVRAS-CHAVE: materiais digitais – leitura – escrita - aulas de história

The use of materials in history classes. From printed culture to digital culture

ABSTRAC:

This communication proposes to share the results of the field work of the doctoral thesis "Teaching to read and write in History today: the changes in a context of cultural transition" directed by Dr. Silvia Finocchio, within the framework of the doctorate with orientation in Education of the Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

This thesis focuses on the transformations in reading and writing in the study of History in middle school, considering them as social and cultural practices and thinking History as a school discipline in motion.

With this aim and framed in a more general contextualization about the mutations that digital culture has been generating in school history, in this paper we propose to examine the uses of "old" and "new" materials made by history teachers, in this case, focusing on textbooks or their photocopied fragments and web pages and Wikipedia. For this, we share the analysis of some results of a survey made to teachers and the observation of classes of three case studies, with the aim of contributing to think new keys for the training of history teachers.

KEYWORDS: printed and digital materials – reading – writing - history classes

Estudiar las prácticas de lectura y la escritura

Leer y escribir, como dice Emilia Ferreiro (2001), son verbos que se definen en un contexto histórico, a partir de las coordenadas sociales y políticas de una época. Estas coordenadas hoy están cambiando: niños, jóvenes y docentes son, en mayor o menor medida, testimonio de la mutación en los modos de leer y escribir. Están cambiando los modos de enseñar y estudiar a partir de la presencia de Internet, la gran biblioteca del siglo XXI, que amplificó los espacios y circuitos de acceso a los saberes, publicando y difundiendo una incalculable cantidad de información de variedad disímil, disponible a través de una diversidad de formas de comunicación (textos, imágenes fijas y en movimiento, sonidos, entre otros), accesibles a gran velocidad. La historia escolar no está ajena a este proceso. En ella conviven una multiplicidad de materiales, “viejos” y “nuevos”, que ponen en juego diversos lenguajes en diferentes formatos y soportes. Es en este contexto en que vengo preguntando: ¿se puede seguir pensando en una historia escolar transmitida sólo por los libros? ¿cómo se mixtura el uso de libros, fotocopias y pantallas en las clases de historia? ¿en qué medida se vienen modificando las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de la Historia con el exponencial desarrollo, uso y alcance de Internet? ¿quiénes promueven los cambios? ¿cómo lo hacen? ¿qué particularidades tiene este proceso en la escuela media?

Enmarcada en una investigación más amplia que pone foco en el estudio de los modos de leer y escribir en la enseñanza de la Historia en la escuela media, en esta ponencia me propongo estudiar los usos de materiales provenientes del universo de la imprenta y de Internet. Se trata de examinar las prácticas de enseñanza de la lectura desde la perspectiva de la historia cultural asociada a la cultura escolar invita a “documentar lo no documentado”, una tarea que requiere de un enfoque metodológico que las haga visibles y audibles. Es así que adopté una metodología cualitativa alineada al paradigma interpretativo. Entiendo a ésta no como ausencia de números sino como aquella que observa a la gente en su propio territorio, en forma situada, interactúa con su propio lenguaje, en sus propios términos, que se compromete con el “campo” o una situación de vida (Kirk y Miller, 1991, p. 2) y a su sentido interpretativo como un acto constitutivo de esta metodología que permite explicar, definir y clarificar privilegiando lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalizaciones, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas (Vasilachis, 2006). Así, entiendo a las prácticas de lectura y escritura en el territorio en que se producen y a través de las acciones de los sujetos que las generan, docentes y estudiantes, respondiendo no sólo a la pregunta qué se lee y se escribe, sino cómo y para qué se hace. Es por esto que atenta a las limitaciones de las encuestas¹ como metodología de recolección de

¹Se trata de una encuesta semicerrada que reúne una gran cantidad de preguntas vinculadas a los objetos y las prácticas de lectura y escritura en las clases de historia, atendiendo a los contextos institucionales y a las propias transformaciones de la tarea del profesor en los inicios de su

datos, por su tono declarativo, me he propuesto complementarla misma con la observación de clases, carpetas y la entrevista en profundidad a una selección de seis casos de profesores de escuelas públicas y privadas de la CABA, siempre del mismo año escolar.

Los resultados del análisis de algunos fragmentos de una encuesta realizada a sesenta profesores de historia sólo de escuelas públicas de CABA y los registros de observaciones de clases de tres estudios de caso de profesores que voy a compartir en esta comunicación, dan cuenta que si bien el uso de libros de texto o más bien sus fragmentos fotocopiados sigue siendo predominante, éste se combinan cada vez más con la consulta de una diversidad de materiales en aumento, en primer lugar documentales, en segundo, páginas web y en tercero, Wikipedia, todos materiales digitales sugeridos por los profesores o hallados por los estudiantes. Se están generando nuevos caminos para el acceso y la apropiación del conocimiento propios de la cultura digital que están redefiniendo su lugar privilegiado en el universo de los materiales escolares. Los materiales escolares, esta ayuda necesaria y difícilmente prescindible que media la práctica cotidiana de los docentes y la producción de los estudiantes en el quehacer cotidiano del aula, son hoy más variados. Asimismo, en medio de esta nueva diversidad de materiales, se combinan nuevas y viejas prácticas de lectura a las que voy a referirme, haciendo foco, esta vez en el uso de libros texto y particularmente de sus fragmentos fotocopiados y las búsquedas de información histórica en Internet y el uso de Wikipedia.

Del libro de texto al dossier de fotocopias

“En la historia del libro de texto creo que lo que se detecta de una manera clara es que su uso se iba haciendo irrenunciable, porque el propio libro se iba acomodando a las variantes de cada momento”
Gomez García, M. N. (2006)

El libro de texto ha sido el objeto portador de conocimiento privilegiado por la escuela desde sus inicios. Constituyó la base principal de la práctica cotidiana de los docentes y el soporte fundamental para el aprendizaje de los alumnos. Ya en 1632 Comenio, arquitecto de la pedagogía moderna, identificaba a los libros como un material ineludible para sustentar la enseñanza. En distintas latitudes y a lo largo del tiempo el libro de texto ha tenido una extraordinaria vigencia y ha experimentado una profunda capacidad de adaptación a las tradiciones y a las innovaciones que forman parte de lo educativo (Massone, Romero y Finocchio, 2014).

Con sus contenidos organizados y dosificados para regular la acción de los usuarios, durante muchos años el libro de texto se ha considerado la herramienta más importante, cuya finalidad es *“tornar posible, impulsar y favorecer el aprendizaje de Historia”* (Rüsen, 1997). Entonces, partiendo de la certeza de que era la principal fuente de lecturaprescripta por los profesores ó el instrumento esencial de traducción de contenidos en los tiempos de reformas, se convirtió en el objeto más estudiado de la didáctica de la historia. Estos estudios, generados desde la perspectiva del análisis de textos, hicieron foco en el enunciado (“lo que dice”) y la enunciación (“la manera de decir”) de los libros. Así las investigaciones subrayaron en mayor medida el contenido y la ideología de los libros de texto y en menor, la elaboración y la distribución.

Esta extraordinaria vigencia se mantiene para la mayor parte de los profesores de historia indagados en esta investigación. Sin embargo, particularmente los profesores de escuelas públicas encuestados señalan que desde los principios de su profesión, anclada en diversos

actividad docentes y en la actualidad. Su realización personal por parte de esta investigadora ha generado, en variadísimos casos, una conversación con los y las profesores que ha resultado en una ampliación de la evidencia empírica.

momentos según sus diferentes edades, utiliza fotocopias de diversos textos. También lo corroboran las observaciones de tres profesores realizada durante el segundo semestre de 2017. Se trata de un “paquete” de materiales de diversos orígenes, tanto fuentes primarias como secundarias no siempre distinguibles, un “comprimido de saberes” copiados de diversos libros. Es el caso de una profesora que da clases en un tercer año de una escuela pública que atiende a sectores medios y bajos de la CABA, quien ofrece a sus estudiantes una mixtura de fotocopias provenientes de cuatro textos escolares distintos sumados a fragmentos de dos textos académicos -uno de ellos utilizado en clases del Ciclo Básico Común de la UBA-, resúmenes preparados por la profesora -algunos tipeados, otros manuscritos-, algunos documentos escritos extraídos de Internet y unos pocos mapas.

Para los distintos casos estudiados, se producen diferencias en el recorte realizado de los textos escolares. Hay profesores que ofrecen la lectura de capítulos completos mientras que otros, de páginas sueltas o fragmentos de esas mismas páginas pegadas a modo de patchware en una hoja fotocopiable. Al mismo tiempo, ese uso es en ocasiones diferenciado, según el grupo de estudiantes. En las conversaciones que los profesores fueron protagonizando en medio de las preguntas de la encuesta, muchos de ellos explicaban, asimismo, que ese uso de libros de texto se concentra particularmente en los estudiantes de los años superiores de la escuela media, reservándose para los de los primeros años un libro de texto, que les resultaba más ordenador. Es que producidos para regular la acción de los usuarios, los libros de texto presentan contenidos de manera organizada y dosificada.

Esos fragmentos de textos se usan en formato impreso y también digital, a través de un campus virtual, una red social o el celular de cada uno de los alumnos o de grupos de WhatsApp. El uso de fotocopias ha resultado tanto la única alternativa ante la falta de libros como un medio parademocratización del acceso a materiales escolares diversos, desde hace muchos años. Resulta interesante interrogar esta práctica a partir de la posición adoptada por el historiador de la lectura J. Hebrard respecto de lo que llama cultura del “dossier de fotocopias”, en coincidencia con las decisiones de algunos profesores:

“Lo que sale de la fotocopidora es un saber que ha perdido su vínculo con lo que lo rodea, un saber de lectura muy difícil porque uno no tiene lo anterior y lo posterior a lo que está leyendo. Estamos muy contentos cuando fotocopiamos grupos de copias para los chicos, el “dossier” es una pedagogía muy moderna, pero no los ayudamos con ese tipo de material. Para ellos es mucho más fácil el manual, porque éste le da la continuidad del saber. Y si se olvidaron de algo, pueden volver atrás. Si imaginan un desarrollo de lo que están viendo, pueden ver los capítulos siguientes” (Hebrard, 2000).

Asimismo, en las observaciones de clase y análisis de carpetas de alumnos he detectado que la fotocopia, en casi todos los casos, se convierte en el objeto de lectura. Se “sacan”, se “leen”, se “guardan” fotocopias sin aludir a autores. Se propone leer textos sin especificar su origen o simplemente fotocopias en las consignas de las carpetas. Tampoco se alude a las editoriales que los producen ó a los años de edición, una práctica que también puede explicarse por una multiplicidad de causas a las que iré aludiendo.

Las fotocopias constituyen un soporte de lectura legitimado en las prácticas escolares, un compendio de textos anónimos, textos leídos sin contexto. Desaparece el enunciador, un problema para la enseñanza de la historia. Estas prácticas están asociadas, por un lado, a lo que Jean Hebrard y Eliseo Verón denominan una nueva pedagogía hegemónica. Para el segundo, esta nueva pedagogía considera las fotocopias:

“permiten una mayor precisión en el abordaje de diferentes temas, así como una lectura más ágil y dinámica que la de los libros de texto. Esto se relaciona con su carácter fragmentario, que les otorga menor peso material y simbólico. Las fotocopias despiertan menor temor que un libro y

aparecen como aptas para una apropiación más fácil: “se pueden intercalar en la carpeta”, “los chicos las hacen suyas”” (Verón, 1999).

Por otro lado, también se explica en relación a lo que Elsie Rockwell (1992) llama “usos particulares de la lengua escrita” en su estudio sobre los maestros en México. Como señalábamos en otro trabajo, “la escuela y las condiciones materiales del trabajo docente generan usos particulares de la lengua escrita. Como punto de partida cabe considerar que las relaciones pedagógicas en el contexto escolar se producen a través de la oralidad. Los saberes sobre la enseñanza circulan, se producen y recrean fundamentalmente a través del intercambio oral entre docentes y estudiantes. La acción y los saberes de la práctica docente determinan sus formas de leer. Los libros de texto junto con las revistas y los instrumentos didácticos constituyen los principales objetos utilizados para “dar clases”. No suelen acumularse en los armarios sino que circulan y, se difunden entre colegas no como referencias bibliográficas sino como referencias necesarias para la enseñanza, esto es, como cajas de herramientas para el aula (Chartier, por Brito y Gaspar, 2010). Existe una relación con el libro propia de la cultura docente, muy distinta de la que mantiene la cultura académica. El “dar clases” se valora como la tarea principal del trabajo docente y entonces, diversas escrituras propias de la tarea de enseñanza como la escritura en el pizarrón, en una cartelera, en los cuadernos y carpetas, en los boletines y planillas no son consideradas como tales, están invisibilizadas” (Ayuso, Massone y Romero, 2012). Es en este sentido de uso que circulan los libros de textos fotocopiados en las aulas de historia: “aunque de manera fragmentaria y a veces implícita, se va acumulando evidencia de una búsqueda permanente y deliberada (...) de materiales impresos que puedan apoyar su trabajo” (Rockwell, 1992). De este modo surge del registro de clase de uno de los casos estudiados, el de una profesora que enseña a estudiantes de sectores medios y bajos:

“la profesora invita a sacar las fotocopias, las de Revolución de Mayo, y las presenta a los alumnos diciendo: “tienen una mezcla de apuntes míos, de un manual y tienen un cuadrito como éste (lo muestra)”.

Seguramente constreñida por la situación de trabajo y el contexto institucional propio de la mayor parte de las escuelas públicas de la CABA, la profesora no pide un libro de texto. Posiblemente no lo haga por diversas razones. Puede deberse a sus propias concepciones sobre los libros de texto (profesor antilibro). O a sus posibilidades de aprovechamiento, vinculadas con una reducción del tiempo de enseñanza de esta asignatura en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, que pasó de tres a dos horas semanales. También a que muchos de sus alumnos no están en condiciones de comprarlo y/o también porque se instaló ese imaginario reflejo de los peores tiempos de crisis de nuestro país. En su reemplazo selecciona y ofrece fragmentos de un libro copiados a los que suma otros materiales de elaboración personal. Se trata de continuar teniendo como referente a los libros generando una relectura de los mismos (Martínez Varcacel y otros, 2012). Es otro modo de producir un nuevo libro, a partir de un uso y reproducción particular, diferente al generado por autores, editores y evaluadores de libros de texto (Da Silva, 2012).

Las modalidades del mercado editorial tampoco favorecen ni la adquisición de libros de textos ni su identificación aludiendo a un autor. Mientras los profesores suelen adoptar el mismo libro en el cual confían por un largo período de tiempo, el mercado editorial produce libros de ciclo de vida corto, con escasos años en “catálogo” y rápidamente reemplazados por otros. La edición de novedades fue justamente una táctica empresarial para hacer frente al uso generalizado de fotocopias. Al mismo tiempo, el o los autores han perdido autonomía y capacidad de acción frente a la cada vez más importante y nodular figura del editor. Son más bien redactores que acatan las prescripciones dadas por el editor. Así, los profesores dejaron

de referenciarlos como lo hacían en los materiales más tradicionales para identificar ahora los libros por el sello editorial, fuente responsable de la obra (Tosi, 2010).

Por último, quiero subrayar que en las observaciones de clase de los tres casos estudiados se han generado pocos momentos de lectura de libros de textos o paquetes fotocopiados durante la clase, situación que una de las profesoras explica por la reducción de la carga horaria de la materia a partir de la implementación de la NES. Seguramente constreñidos por el tiempo, una dimensión necesaria para dar cuenta de la trama de acciones que dan forma a las prácticas y a la vez expresan la cultura escolar, los tres los profesores observados han priorizado la lectura de documentos escritos, herencia del “culto a los documentos” propio de la formación académica de los profesores. Estas prácticas reflejan y también afianzan una característica de la cultura escolar de la escuela media que, a diferencia de la de la escuela primaria en que el/la maestro/a ha acostumbrado a sus alumnos a la lectura colectiva, verbalizada y acompañada paso a paso por él mismo, los alumnos deben leer y explicar en soledad (Chartier, 2004).

La persistente presencia de materiales impresos en menor medida en forma de libros y en mayor, en fotocopias en las clases me ha generado las siguientes preguntas: ¿cómo se usan los profesores los textos escolares en los distintos momentos de su labor docente, en la planificación de la asignatura ó en la preparación cotidiana de las clases? ¿y las fotocopias? ¿cómo los dan de leer en las aulas de historia? ¿cómo lo hacen cuando los ofrecen como material de estudio ó de realización de tareas en tiempo extraescolar? ¿se propone como afianzamiento de los contenidos trabajados en clase o para responder a otros temas? Responder estas dos últimas preguntas implica, parafraseando a una de las docentes entrevistadas por Martínez Varcacel y otros (2012), pasar del interrogante “¿qué debería tener un libro” a “qué tiene que saber sacar el profesor del libro”. En función de esta consideración, me pregunto ¿cuál es el peso de los saberes sobre la lectura de los profesores en las prácticas lectoras generadas en clase? ¿y de los saberes historiográficos? Algunas de estas preguntas pueden responderse profundizando el análisis tanto de las observaciones como de las carpetas, en complemento con entrevistas en profundidad a los profesores observados. Para culminar este primer apartado quiero subrayar que si bien nada acabará con los libros, tal como pronosticaban J.C. Carriere y U. Eco en su libro de 2010, es cierto que “los libros de texto están, cada día, más lejos de ser el único referente posible para el trabajo didáctico” (Díaz Argüello, 2008), tal como mostraré a continuación.

Navegar en un mar de información

“Hoy el mundo de los libros impresos (...) se ve interpelado y enriquecido por los nuevos hipertextos que apuntan a un lector que cuenta con diferentes sitios para cazar furtivamente la historia”.

Finocchio, S. Tradiciones de la enseñanza de la Historia,
www.educ.ar

La inmensa mayoría de los profesores de historia de escuelas públicas de CABA encuestados, pertenecientes a diversas generaciones, utilizan Internet para planificar sus clases, básicamente para buscar información. Si bien una parte de los docentes no puede precisar qué páginas o sitios visita, otros han identificado los que siguen como los sitios más utilizados para la preparación de sus clases:



Como una biblioteca gigante, Internet se convierte en el lugar para buscar información y recursos didácticos. Si bien algunos profesores se reconocen usuarios de Wikipedia, los sitios de Encuentro, Educ.ar y Conectar Igualdad fueron reconocidos como los más visitados, signo de la confianza en una autoridad que viene de la política educativa.

Asimismo, estos profesores señalan que cambiaron los materiales que dan de leer a sus estudiantes en los últimos años. Es así que comenzaron a combinar el uso de textos escolares o sus fragmentos fotocopiados con documentales, páginas web y enciclopedias digitales y colaborativas comoparticularmente a Wikipedia, en orden de importancia. Algunos de estos materiales han sido pensados y diseñados específicamente para trabajar con los estudiantes. Otros, no. Se convierten en materiales educativos, sin embargo, producto de las decisiones político- pedagógicas de los docentes.

El uso de Internet para buscar información con fines de estudio es una práctica pedagógica que alcanza cada vez a mayores niveles educativos y disciplinas escolares y supone una importantísima transformación de las fuentes de información corrientemente utilizadas en el entorno escolar (Kriscautzky y Ferreiro, 2014/Najmanovich, 2016). Así, Internet se constituye en una biblioteca virtual, un complemento de la cultura letrada en el que Wikipedia lleva el papel protagonista. En este escenario, cabe preguntarse ¿qué es lo que trae Internet para pensar y diseñar las clases de Historia? Los profesores de historia encuestados señalan promover una variedad de lecturas en pantalla off y on line. Entre estas últimas, una extensa mayoría asegura solicitar a sus alumnos la búsqueda autónoma de información en Internet y/o la realización de tareas utilizando sitios de Internet seleccionados por los estudiantes. En estas ocasiones, cada vez más presentes, los profesores se enfrentan al desafío de un cambio en quién toma las decisiones sobre los materiales de estudio: ya no quedan exclusivamente en manos de los docentes, ahora están también involucrados los estudiantes (Perelman, s/d). Los profesores tienen ahora menor control del que creían tener cuando los estudiantes consultaban libros, enciclopedias o revistas de divulgación. También del modo en que se ejercen esas consultas. Es así que gran parte de estos profesores orientan esas búsquedas autónomas de información histórica, una pregunta sobre la que indaga la encuesta. Lo hacen de muy diversos modos. Algunos, sugiriendo páginas, videos ó autores ó acotando la búsqueda a partir de algunos sitios “indicándoles los posibles lugares donde buscar”, orientando “a través

de un webquest”, guiándolos en relación con los buscadores –incluso especificando palabras clave y conectores ó conceptos para la búsqueda-, solicitando el listado y ó los links de las fuentes consultadas, revisando su pertinencia con los alumnos, “corrigiéndolas con la web” ó explicando “las extensiones de los sitios web más confiables .edu .gov .org”. Otros, “desde un abordaje proteccionista, con el fin de ‘proteger a los niños y jóvenes de las influencias negativas de los medios de comunicación’” (Morduchowicz, 2008), sugiriendo los sitios no recomendados, especificando “donde no tienen que ir a buscar la info”, “qué sitios no visitar”, “señalando qué páginas no brindan información confiable”, desaconsejando el uso de sitios específicos “olvidensé de Yahoo Respuestas, Rincón del Vago. Sólo páginas .gov.”. También orientan contextualizando esas búsquedas, “los apunto con ciertas preguntas, el contexto a relacionarlo con qué”, transmitiendo conocimientos sobre el tema, trabajando sobre la pertinencia temática, explicando el “encuadre del tema para ayudar su localización” o “tratando de contextualizar la consigna para evitar que la búsqueda sea incoherente”. En otros casos, la orientación es muy general, especificando la temática, solicitando a los estudiantes “que no vayan a cualquier sitio donde cualquiera sube info, que busquen”, “dando pautas de qué buscar en general no doy pautas de dónde”, “lo hago de una manera muy sui generis, sin una indicación demasiado precisa”, “lo único que les digo es que traten de chequear más de un sitio” ó “que lean todo lo que abran, que lean en detalle”. Algunos profesores manifiestan la preocupación por las dificultades para ponderar la información histórica que realizan sus alumnos, conscientes de que en una gran mayoría de situaciones, esa información sólo se valida entre pares. Otros, asumen no ser grandes usuarios de Internet o la necesidad de conocer más materiales digitales. Asimismo, existen varios casos en que la búsqueda de información en Internet se acepta como una alternativa no elegida, “cuando no encuentro otra forma que traigan el material”. Considero que las respuestas de los profesores dan cuenta de una nueva pedagogía en la cual nuevas prácticas de lectura ponen en acción los “saberes ordinarios” de los profesores de historia ante los desafíos de la cultura contemporánea. Se trata de saberes que en ocasiones son invisibles para los propios maestros y profesores. Saberes cuya autoridad es la autoridad de la práctica, de la experiencia, de lo establecido, de lo que da resultado, “invenciones del hacer” que orientan la acción en los oficios y que circulan en la informalidad de los vínculos entre pares, en la sala de profesores o en los recreos (Chartier, 2000). En este caso, estos saberes se proponen superar, en mayor o menor medida, la fórmula “busquen en Internet” considerando que en la era digital el saber está desorganizado, deslocalizado y descontextualizado, en consecuencia, saber buscar en Internet no es sólo cuestión de un click (Massone, 2012).

Más allá de la promoción o permiso general para el uso de Internet que hacen los profesores, las observaciones de clases me permitieron conocer algunos detalles de su uso en las clases, en general asociado a resolver la búsqueda de informaciones puntuales ó a modo de “diccionario”, celular en mano, tal como puede observarse en el siguiente registro de una clase en que los estudiantes están leyendo un fragmento de un texto académico fotocopiado:

La profesora señala “acuérdense que el texto así para estudiar no sirve, lo tienen que marcar, subrayar”. Los chicos se disponen a leer en silencio. La profesora les plantea que si hay alguna palabra que no se entiende le pregunten. Una alumna pregunta por la palabra “ambigüo”. La profe aclara “si no les queda claro Noelia tiene un diccionario. Si usan en el celu, el de la RAE”. Nota de observadora. Clase de Historia, 9 de junio de 2017.

En los momentos de lectura silenciosa en el aula, tanto en forma individual como grupal, se trabaja no tanto sobre los sentidos e interpretaciones compartidas del texto sino más bien a partir del significado de palabras sueltas, a pedido de los estudiantes. Al tiempo, la profesora orienta sobre el uso de un diccionario on line en particular, el de la RAE. También recabé indicios acerca de lo que este medio de información significa para los jóvenes estudiantes:

La profesora propone una evaluación en parejas, a “libro abierto”. Les plantea que la evaluación es de a dos para que se acostumbren al estilo, a su forma de evaluar (...) Al momento en que los alumnos inician su trabajo de escritura de la evaluación, un alumno pregunta: “Profe, ¿se puede buscar en Internet?”. La profesora le responde que prefiere que usen la información de los textos que tienen. Nota de observadora. Clase de Historia, 19 de mayo de 2017.

Las expectativas de los estudiantes parecen ser totales respecto de este medio. Así lo percibo en una escena de otra clase referida al mismo estudiante en la que encuentro una actitud desafiante respecto de la cultura impresa al tiempo que una naturalización de la web como fuente de información. Esto sucede mientras la profesora pone en común la producción de una línea de tiempo sobre la Revolución de Mayo y las Guerras por la Independencia en el pizarrón:

La profe escribe la línea de tiempo con distintos colores de tiza en el pizarrón. Se produce una discusión respecto de la fecha en que gobernó el triunvirato. Un estudiante señala: “yo lo saqué de Internet”. La profesora responde: “yo lo saqué de un libro”. Ese estudiante responde: “los libros mienten”.

La profesora propone revisar en Internet. Dice que ni ella recuerda con exactitud las fechas. “Lo importante es que esto (señalando la línea de tiempo) nos sirva para pensar”. Nota de observadora. Clase de Historia, 23 de junio de 2017.

Esta primera aproximación a las prácticas de lectura me genera nuevas preguntas: ¿qué sitios son los más recomendados por los profesores de historia cuando generan esas orientaciones? ¿cuáles, no? ¿por qué motivos? ¿en qué medida esos materiales estructuran las prácticas docentes? ¿qué saberes se ponen en juego en su selección? ¿en qué medida se discuten / consensuan esas indicaciones sobre la puesta en práctica de estrategias de búsqueda, selección y evaluación de información histórica con los estudiantes? ¿y con otros profesores? ¿se comparten las mismas orientaciones para imágenes, videos y textos? ¿cómo los profesores construyen una credibilidad y confiabilidad de la información histórica en las aulas? ¿cuál es el lugar de los saberes vinculados con la lógica de los buscadores, el uso de palabras claves, la lectura de los resultados del buscador, los modos particulares que propone la web para la búsqueda de imágenes, los modos de generar lecturas exploratorias ó la lectura de la dirección electrónica o URL de las fuentes consultadas?² ¿en qué dimensión las prácticas de lectura de los docentes-mediadores constituyen a los estudiantes en cyberlectores competentes?

Asimismo, los profesores de historia presentan una cuestión específica respecto del uso del Wikipedia, la enciclopedia on line escrita continúa y directamente por el público, jamás superada por ninguna edición en papel, séptimo sitio más visitado del mundo. Aunque en menor medida que en sus orígenes, este uso es caracterizado bajo cierto manto de sospecha y desconfianza, en mayor o menor grado: “no usar Wikipedia porque Wikipedia lo escribe cualquiera”, “tratás de no recomendar Wikipedia o que no la usen exclusivamente” ó “me cuidó porque muchas veces traen definiciones de Wikipedia distintas a las que di yo en la carpeta y se quedan con eso” señalan los docentes encuestados. Entonces hago propia la pregunta de I. Dussel (s/d): ¿en qué medida resulta productivo desfavorecer, prohibir o bloquear su uso? Problematizar su consideración como fuente en la historia escolar, discutiendo alrededor de la pregunta ¿podemos fiarnos de Wikipedia?³ podría ser un camino para hacerlo, analizando la colección de saberes históricos que este gran archivo de la cultura produce y transmite y cómo vienen transformándose, una tarea que demanda lectores más entrenados, capaces de distinguir la calidad de la información (Cano, 2010). Este planteo me genera un nuevo interrogante: ¿en qué medida los profesores conocen o pueden conocer el

² Para Kriscautzsy y Ferreiro (2014) esta lectura permite identificar “tipo de sitio leído (un sitio educativo, de investigación, enciclopedia, o bien blog, revista, comercial); datos de identificación (autor, creador del sitio, institución de respaldo); fecha de publicación”, entre otras elementos paratextuales que colaboran en la selección de un sitio que merezca o no ser consultado.

³ Esta pregunta titula un artículo del diario El País del 10-6-2009 que transmite la crisis de las enciclopedias tradicionales la 'Británica' y Larousse que, en su adaptación, se abren a la interacción en la Red. http://elpais.com/diario/2009/06/10/sociedad/1244584801_850215.html

tratamiento de los contenidos escolares que hace Wikipedia?⁴. En este mismo sentido, Denise Najmanovich (2016) comparte algunas preguntas para el estudio del tema Revolución Francesa en Internet que podrían trasladarse también a Wikipedia: “¿Qué significa revolución? ¿Puede ocurrir en un día? ¿Cuántas interpretaciones hay de este fenómeno? ¿Cómo elegir entre las diversas interpretaciones? ¿Qué fuentes son confiables? ¿Qué criterios utilizar para distinguirlas?”.

El estudio del tratamiento de los temas de enseñanza que hace Wikipedia no está dissociado del análisis de las características e implicancias de las formas de producción y circulación del saber que representa esta enciclopedia on line en la cual “el conocimiento es creado por los usuarios, producido “desde abajo”, de una manera que cuestiona las formas de autoría “experta” y los sistemas de evaluar y validar la verdad que teníamos en el sistema escolar y universitario⁵” (Dussel, s/f). Esto implica comprender que la red inaugura el carácter transitorio y efímero de los textos, a diferencia de los libros impresos; revisar los pilares⁶ para la producción de contenidos creados por la misma enciclopedia o transparentar los debates en la escritura de algunas de sus entradas, a través de la lectura del historial, entre otras posibilidades.

De esta forma, enseñar a leer información histórica en Internet se convierte en un nuevo contenido en la historia escolar porque, como responde una docente encuestada “contradictoriamente, mucha información genera dificultades para identificar, diferenciar y seleccionar sin guía ni hilo o eje conductor. Pero con esa guía es (Internet) una gran herramienta que cambia qué enseñar y cómo enseñar”. Así, los profesores de historia se encuentran ante una ampliación y/o complejización de su rol de mediadores de la lectura en la red (Massone, 2012), reescribiendo el rol de historiadores en la lectura entre bytes. Se trata de una tarea compleja porque Internet no es sólo un medio sino también un objeto de indagación, un lugar definido por la cultura de la abundancia, que “se desarrolla y cambia mucho más de prisa que el sujeto” (Castell en La galaxia Internet, citado por Ferreira Delgado y Maynard, 2015).

A modo de conclusión

Esta aproximación a las prácticas de lectura en la enseñanza de la historia es sólo una muestra de una historia escolar en movimiento, una búsqueda de los profesores en diálogo con la cultura contemporánea. La enseñanza se sigue apoyando en la utilización de libros de texto, un material con el que los profesores contaron incluso antes del pizarrón. Pero hoy los docentes ofrecen esta pieza crucial de la cultura impresa a modo decompilado de fragmentos de capítulos, páginas o trozos de páginas fotocopiados, a medida que se va avanzando en el estudio de los temas, de modo “suelto”, combinándolos con el visionado de algunos documentales y la lectura exploratoria de Internet, para la cual los profesores generan algunas orientaciones, guiados más por obligaciones prácticas que por lógicas teóricas, tal como sostiene Anne Marie Chartier (2000), siguiendo a De Certeau. En este panorama, está claro que, tal como señala Celia Diaz Argüero (2008):

“Trabajar en un contexto donde el libro es el único referente para abordar un contenido específico es muy distinto a hacerlo donde existe una biblioteca en el aula o en la escuela, acervos

⁴ Una aproximación del análisis de un contenido de Wikipedia puede encontrarse en Massone, M. y Andrade, G. (2016) “La inmigración a la Argentina en los nuevos materiales digitales” en *Clio & Asociados. La historia enseñada*. Nro. 22. UNL/UNLP. Argentina. Disponible en <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/5703/9872>

⁵ José Van Dijck (2016) pone en entredicho esta caracterización sobre el modo de producción de contenidos y gobierno de esta enciclopedia on line, en la cual, entre otras características, interactúan editores humanos y no humanos, con diversas tareas y jerarquías, un aporte interesante para acompañar su lectura, también en las clases de historia.

⁶ A Wikipedia presenta entre esos pilares a la búsqueda del “punto de vista neutral”, procurando ningún usuario abogue por un punto de vista en concreto. Discutir si este propósito es posible y preguntarse cómo esta enciclopedia lo construye son tareas pendientes para pensar la enseñanza de la historia.

electrónicos y conectividad a Internet. No es lo mismo tener una fuente única de información que contar con fuentes múltiples que aportan información distinta sobre un mismo tema. La diferencia introduce, riqueza y complejidad”

En este contexto, es importante comprender que la incorporación de nuevos medios a la enseñanza no constituye una ventaja per se sino que plantea nuevos desafíos a docentes y estudiantes, por ejemplo, integrar información procedente de diversas fuentes (DiazArgüero, 2008). Este desafío implica redefinir los saberes propios de quien hace de mediador de ese uso, el docente quien deberá redefinir ese papel de iniciador en la lectura en diversos lenguajes y soportes. Es que moverse en la cultura digital es más complejo que en la cultura impresa. Es por esto que, parafraseando a A. M. Chartier, es importante comprender que si bien nuestras sociedades quisieron ofrecer a las jóvenes generaciones todos los saberes del mundo por medio de la tecnología del doble clic, el acceso a las informaciones no basta para construir saberes. Es que los saberes no se compran, no se venden ni se regalan, se siguen construyendo igual de lentamente, bajo la sombra paciente de maestros y profesores. En este sentido, interrogar las prácticas de los profesores de historia como mediadores entre la cultura impresa, la cultura digital y su propia cultura empírica ha sido el objeto de esta comunicación.

Referencia bibliográfica:

- **Ayuso, L., Massone, M. y Romero, N.** (2012). Mutaciones en las prácticas de lectura, escritura y estudio en un contexto de aprendizaje virtual. En *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Accesible en http://www.edutecne.utn.edu.ar/lectura_escritura/lectura_escritura.pdf
- **Brito, A. y Gaspar, M.** (2010) Leer y escribirla enseñanza. En Brito, A. (coord.) *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Flacso-HomoSapiens, p. 163-200.
- **Cano, F.** (2010). Leer y escribir con las nuevas tecnologías. En Brito, A. *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Flacso-HomoSapiens.
- **Chartier, A. M.** (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para formação. *Educação e pesquisa*, 26, 2, p. 157-167, San Pablo.
- **Chartier, A. M.** (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: FCE.
- **Chartier, A. M.** (2012). La lectura y la escritura escolares ante el desafío de las nuevas tecnologías. En Goldín, D., Kriscautzky, M. y Perelman, F. *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona: Océano.
- **Da Silva, J.** (2012) As pesquisas sobre os usos do livro didático de historia no inicio do século XXI, VIII Encontro Nacional Perspectivas do ensino de Historia y III Encontro Internacional de Ensino de Historia. Facultad de Educacao da Unicamp, Brasil.
- **DiazArgüero, C.** (2008). Libros de texto y biblioteca: un libro o muchos materiales. En Bonilla, E., Goldín, D. y Salaberria, R. *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México: Océano.
- **Dussel, I.** Cultura participativa y producción de los saberes: Reflexiones sobre los usos pedagógicos de Wikipedia. En https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_c10724cb-3c5d-439f-be29-782417f5da87/pdf/cultura_participativa.pdf
- **Dussel, I.** (2016). La escuela debería ser el espacio de lo difícil pero importante. *La Nación*, 21-8-2016.
- **Eco, U.** (2006) Los riesgos de Wikipedia. *La Nación*, 29-6-2006.
- **Ferreira Delgado, A. y Maynard, D.** (2015). O elefante na sala de aula: usos de sites nos livros didáticos de História do PNL 2012. *Perspectiva*, Florianópolis, 32, 2, 581-613.

- **Forni, F.** (1993). Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la investigación social. En Forni, F., Gallart, M. A. Y Vasilachis de Gialdino, I. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: CEAL.
- **Gallart, M. A.** La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. En Forni, F., Gallart, M. A. Y Vasilachis de Gialdino, I. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: CEAL.
- **Gómez García Blanco, M.** (2006). Los usos del manual y la cultura de los profesores. En Escolano Benito, A. (Ed.), *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- **Hébrard, J.** (2000). El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas. Conferencia dada en la Biblioteca Nacional de la República Argentina en 2000. En: <http://www.r020.com.ar/extradocs/lectura.pdf>
- **Kirk, J. y Miller, M.** (1991) Reliability and Validity in Qualitative Research, Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- **Kriscautzky, M. y Ferreiro, E.** (2014) La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos. *Educ. Pesqui.* [online]. 2014, 40, 4, p.913-934. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014121511>
- **Martínez-Valcárcel, N., Navarro, E., García, M. L. y Torres, 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. Digitum. Depósito Digital Institucional de la Universidad de Murcia.
- **Massone, M.** (2012). Enseñar a leer y escribir en historia: los cambios en un contexto de transición cultural. *Clío y Asociados*, 16.
- **Massone, M., Romero, N. y Finocchio, S.** (2014). Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Perspectiva*, Revista del Centro de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina.
- **Morduchowicz, R.** (2008). Los adolescentes e Internet: prácticas dentro y fuera de la escuela. En Bonilla, E., Goldín, D. y Salaberria, R., *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México: Océano.
- **Najmanovich, D.** (2016). El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario. Finocchio, S., Najmanovich, D. y Warschauer, M. *Diversos mundos en el mundo de la escuela*. Buenos Aires: Gedisa.
- **Perelman, F.** El papel de la reflexión en la búsqueda de información en Internet. Accesible en <https://ciie-r10.wikispaces.com/file/view/el+papel+de+la+reflexion+en+la+busqueda+de+informacion.pdf>
- **Rockwell, E.** (1992) Los usos magisteriales de la lengua escrita. *Nueva Antropología*, XII, 42, p. 43- 55.
- **Rockwell, E.** (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- **Tosi, C.** (2010). El mercado de los libros de texto. Un análisis sobre el proceso de edición. IX Congreso Argentino de Hispanistas “El Hispanismo ante el Bicentenario”. La Plata.
- **Van Dijck, J.** (2016) La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales. Buenos Aires. Siglo XXI.
- **Vasilachis de Gialdino, I.** (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- **Verón, E.** (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.

Las posibilidades desde la didáctica de las ciencias sociales para incluir y trabajar con las mujeres en la historia

Jesús Marolla Gajardo
Jesus.marolla@uantof.cl
Universidad de Antofagasta (UA) / Chile

RESUMEN:

La presente comunicación aborda una problemática actual y relevante: la ausencia de las mujeres y su historia en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Se expondrán algunos comentarios que han realizado los y las profesoras de didáctica chilenos refiriéndose a los problemas para incluirlas, así como a las posibilidades, las estrategias y los caminos que ellos y ellas visualizan. El escrito está dividido en dos partes, por un lado expondré las críticas que el profesorado ha realizado sobre los problemas y los factores a que se debe la ausencia de las mujeres y su historia, por otra parte presentaré las posibilidades, las transformaciones y los caminos posibles que se pueden seguir con la inclusión de su historia y sus problemáticas. La información es analizada a la luz de los marcos teóricos que ofrece la didáctica de las ciencias sociales, así como desde la perspectiva de algunas escritoras desde el feminismo posmoderno. El objetivo es exponer perspectivas de posibilidad que puedan trabajarse desde la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: didáctica – inclusión – mujeres - género.

As possibilidades da didática das ciencias sociais para incluir e trabalhar com as mulheres na história

RESUMO:

A presente comunicação aborda um problema atual e relevante: a ausência de mulheres e sua história no ensino da história e das ciências sociais. Alguns comentários que foram feitos pelos professores da didática chilena serão apresentados, referindo-se aos problemas para incluí-los, bem como às possibilidades, estratégias e formas que eles e elas visualizam. A escrita é dividida em duas partes, por um lado, exponho as críticas que os professores fizeram sobre os problemas e os fatores que são devidos à ausência de mulheres e à sua história; por outro lado, apresentarei as possibilidades, as transformações e as formas possíveis que possa ser seguido com a inclusão de sua história e seus problemas. A informação é analisada à luz dos quadros teóricos oferecidos pela didática das ciências sociais, bem como das perspectivas de alguns escritores desde o feminismo pós-moderno. O objetivo é expor perspectivas de possibilidade que podem ser trabalhadas a partir do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: didática – incluso – mulheres - gênero.

The possibilities from the didactics of the social sciences to include and work with women in history

ABSTRACT:

The present communication reflect on a current and relevant problem: the absence of women and their history in the teaching of history and social sciences. Some comments that have been made by the Chilean teachers of didactics will be presented, referring to the problems to include them, as well as to the possibilities, the strategies and the ways that they and they visualize. The communication is divided in two parts, on the one hand I will expose the criticisms that teachers have made about the problems and factors that are due to the absence of women and their history, on the other hand I will present the possibilities, the transformations and the ways and possibilities that can be followed with the inclusion of its history and its problems. The information is analyzed following the theoretical frameworks of the didactics of the social sciences, as well as from the perspectives from postmodern feminism. The objective is to expose perspectives of possibility that can be worked from the teaching.

KEYWORDS: didactics – inclusion – women - gender

Introducción

Investigaciones como las de Subirats, 2001, Pagès y Sant, 2012, Marolla y Pagès, 2015 se han preocupado por la inclusión de las mujeres y su historia en la enseñanza. Según se ha concluido en la investigación de Marolla (2016), las mujeres son incluidas desde perspectivas que reproducen las desigualdades, los estereotipos y los prejuicios por razones de género.

Marco teórico

En la comprensión y análisis de la investigación, resulta necesario plantear los referentes bajo los que me posiciono para reflexionar sobre lo que dice el profesorado de didáctica. Se plantean dos aspectos: las investigaciones sobre las prácticas del profesorado al incluir a las mujeres y su historia en las prácticas, y la presencia y/o ausencia de las mujeres en los programas y el currículum de historia y ciencias sociales.

El profesorado y la inclusión de las mujeres: investigaciones del campo de la didáctica y la educación

En general, el análisis de las prácticas del profesorado es realizado desde las perspectivas de la teoría crítica y los planteamientos de Giroux (1998), Apple (1991) y Barton (2002). Desde tales espacios, se posicionan las interacciones entre las ideologías, las hegemonías y el cómo se han llevado a cabo procesos como la formación, las prácticas y la construcción de la práctica pedagógica.

Siguiendo las investigaciones de Barton (2002), el profesorado trabaja desde perspectivas que plantean mantener las estructuras definidas por el patriarcado. Es decir, en las prácticas se producen y se reproducen estructuras que mantienen a las elites masculinas por sobre las experiencias y la participación de las mujeres en la construcción de la historia. Hubbard (2013) al respecto, afirma que las prácticas del profesorado promueven perspectivas androcéntricas que reproducen y transmiten las desigualdades de género.

Siguiendo a Butler (2001) lo anterior es debido a que las estructuras androcéntricas están basadas en la universalización de los «valores masculinos» por sobre lo que compone el «ser mujer». Fernández (2006) afirma que, de manera coincidente, deben posicionarse a las mujeres como protagonistas de la educación y de la enseñanza de la historia, buscando generar quiebres con la historia tradicional construida desde la historia y el protagonismo de los hombres.

En el sentido anterior, investigaciones como las de Crocco (2010), Ladson-Billings (1996), McIntosh (1983) y Woyshner (2002) coinciden en plantear que las prácticas del profesorado influyen en la producción y reproducción de los estereotipos y los prejuicios por razones de género. El profesorado tiene influencia en la imposición y transmisión de las estructuras de género (Crocco, 2010).

Es fundamental, siguiendo a Crocco (2010) que el profesorado reflexione sobre sus prácticas, sus discursos y los protagonistas de la historia en sus clases. Desde ahí se deben generar transformaciones sobre las desigualdades por razones de género que afectan a las mujeres. Woyshner (2002) afirma que para generar transformaciones hacia los prejuicios, los estereotipos y las violencias de género es necesario generar transformaciones sobre la normalización de los discursos (Foucault, 2008) y de las prácticas, así como las relaciones que se generan en el aula.

El currículo y las investigaciones desde la inclusión de las mujeres en la enseñanza

Siguiendo a Apple (1991) y Gouldner (1974) afirman que los materiales y el currículo han sido contruidos desde posiciones hegemónicas. Bonilla y Martínez (1991) y Gouldner (1974) dicen que tanto el curriculum oficial como el oculto están insertos en un sistema escolar que posee un código de género que es transversal a las aulas, las prácticas y los materiales. Tales códigos curriculares transmiten mensajes que fomentan las estructuras de masculinidad. El currículum, se materializa así en el orden del aula, las relaciones entre el profesorado y los y las estudiantes, el lenguaje, el contenido de las prácticas así como la división por género (Tomé y Rambla, 2001).

De las investigaciones de Crocco (2008) y García y Roset (1992) se desprende que el currículo como los programas y los textos han sido contruidos desde concepciones tradicionales que visibilizan a los hombres en temas como la política, las guerras y la economía. Las mujeres, en tales contextos, son presentadas como «datos anecdóticos» (Fernández, 2006) y bajo jerarquías que las posicionan supeditadas a lo que se realiza desde los hombres.

Según plantea Merryfield (2000) los programas y el currículo deben construirse desde la inclusión de todos y todas las personas que han formado parte de la historia. Crocco (2004) afirma que los programas, materiales y currículo deben posicionarse y construirse con una perspectiva que destaque las estructuras de las desigualdades de género. La autora dice que el currículo debería tener como finalidad la colaboración en la transformación de la sociedad.

El presentar cambios al currículo implica la toma de decisiones sobre qué temas serán incluidos. En ese contexto, existen consenso, siguiendo a Hess (2002), en que los programas marginan el análisis y la reflexión sobre las problemáticas de género que afectan a las mujeres. Crocco y Cramer (2005) afirman que a pesar de los avances que existen en cuanto a publicaciones de género y de inclusión de las mujeres, aún en los currículos, materiales y programas continúan ausentes.

Hess (2008) afirma que, a pesar de que se incluyan a las mujeres en el currículo, eso no generará cambios a las estructuras desiguales de género. La presencia de las mujeres en los programas debe posibilitar espacios de reflexión sobre los estereotipos, los prejuicios y la marginación hacia las mujeres en la sociedad como en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Las mujeres y sus narrativas deberían promover el desarrollo de valores como la democracia, el pensamiento crítico y la construcción de espacios sociales en igualdad (Hess, 2008).

Barton (2002) al respecto y siguiendo lo que se ha manifestado, el currículum debe plantearse desde estructuras que consideren las múltiples identidades de género que existen en la sociedad. Para el autor, no se puede desconocer la presencia del problema de marginación y desigualdad hacia las mujeres, por lo que la educación debería plantearse contando con todos y todas en igualdad de relevancia.

McIntosh (1983) y Woyshner (2002) plantean distintas fases para poder comprender el currículo desde la presencia y/o ausencia de las mujeres en la historia. Las autoras dicen que existe a) una historia que se contruido sin las mujeres y en donde han predominado los hombres blancos por sobre otros hombres; b) una historia que busca reivindicar e incluye a otros personajes, aunque manteniendo las estructuras tradicionales de la historia; c) una historia con inclusión de temas relevantes a las mujeres, con aspectos como el sexismo y el patriarcado; d) una historia que rompe los esquemas tradicionales y muestra las narrativas

desde perspectivas que incluyen a las mujeres como protagonistas, aunque solo se presentan mujeres relevantes y por último; e) una historia que es redefinida y reconstruida con el fin de incluir a las mujeres desde perspectivas de vida cotidiana, la cultura, la sociedad y la sexualidad, entre otros.

Marco Metodológico

Para la investigación se plantean los supuestos del paradigma cualitativo, siguiendo las perspectivas de Álvarez-Gayou (2003). Las finalidades son establecer los espacios de reflexión y análisis desde la didáctica para incluir a las mujeres como sujetos históricos desde una perspectiva que promueva el empoderamiento para luchar contra las desigualdades.

Para los fines del escrito, se hace uso de los planteamientos de metodologías acerca investigaciones sobre las mujeres y las desigualdades por género, con autores como Cohen, Manion y Morrison (2007) y Usher (1996). La teoría crítica resulta fundamental para comprender los comentarios del profesorado (Álvarez-Gayou, 2003).

La investigación es un estudio de casos según los planteamientos de Simons (2011) y Stake (2007). Se pretende que se otorguen los espacios a fin de que los participantes puedan reflexionar sobre las estructuras de opresión y desigualdad que existen en torno a la inclusión de las mujeres como sujetos históricos en la enseñanza.

Cohen, Manion y Morrison (2007) dicen que los estudios de casos son fundamentales para investigar situaciones problemáticas, poder reflexionar sobre las desigualdades y así, plantear espacios donde los y las participantes puedan generar transformaciones. A pesar de la gran cantidad de datos que se obtiene de los estudios de caso, no se pretende generalizar sobre los resultados, al contrario, se pretende aportar con ideas y espacios para reflexionar y comprender sobre situaciones similares.

Resultados

De acuerdo a los comentarios que ha realizado el profesorado, Marcos afirma que en sus clases se priorizan los temas relacionados a la política: “[...] y en ese contexto la política está enfocada al hombre [...]”. Lucas y Paula coinciden y comentan que se basan en el currículo, y desde ahí programa sus clases. Es posible inferir que ambos profesores, al trabajar desde el currículum, trabajar desde concepciones que posicionan como protagonistas a los grandes hombres con poder.

Marcos comenta que para generar transformaciones es fundamental comprender: “[...] cómo incorporar a la mujer en la enseñanza de la historia [...] que se le reconozca como este sujeto importante y de la misma calidad que el hombre.”. El profesor argumenta que es un trabajo complejo, debido a que eso implica la transformación de las prácticas. Marcos agrega que los obstáculos para la inclusión de las mujeres tienen relación con dos aspectos: la construcción del currículum y la formación del profesorado. El profesor afirma que los espacios de cambio tienen relación con: “[...] las posibilidades que tenemos los profesores y por la formación que tenemos los profesores para enseñar en virtud de hacer un discurso mucho más heterogéneo [...]”.

De manera similar, el profesor Darioplantea que las mujeres, en principio, se encuentran invisibilizadas debido a que historiográficamente los estudios son menores. En ese contexto, el docente afirma que los espacios son cerrados debido a que el currículum es prescriptivo con el trabajo docente: “[...] yo creo que en general todos somos presas del currículum y sabemos

que tenemos que hacerlo cumplir [...]”. Dario plantea que el profesorado tiene certeza de que el currículum está construido con intenciones políticas.

Lucas coincide con Dario en que hay un impedimento historiográfico para la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. El profesor cuenta que en tal contexto: “En términos generales el tratamiento de la historia ha sido desde el punto de vista del hombre. Escrita por los hombres, con protagonistas hombres y tradicionalmente, incluso en las nuevas tendencias historiográficas, también valoran más el aporte del hombre [...]”.

El profesor Lucas dice que para incluir y generar transformaciones en la educación, es necesario reformar el currículum a fin de entregar los espacios de inclusión de las mujeres y su historia. Actualmente, agrega que: “[...] uno ve los textos de estudios por ejemplo, y el texto de estudio aparece como un “apartado”. Yo no me manejo en historia de género, pero me imagino que los especialistas lo que querrían, es que el tratamiento de la historia fuera en general tomando en cuenta los dos géneros, o tomando en cuenta “los géneros” [...]”.

Para Dario una de las reformas que se puede realizar desde las aulas con el fin de incluir a las mujeres es plantear escenarios que incluyan metodologías desde la innovación como la historia oral, los testimonios de las mujeres y las familias, así como de las desigualdades en que han vivido.

Transformaciones para la inclusión de las mujeres como sujetos históricos

El profesor Lucas argumenta que la inclusión impacta directamente en la cohesión social, así como en la consolidación de los derechos hacia las mujeres: “Aportar con el tratamiento del rol de las mujeres y la historia de género en general colaboraría en una sociedad más inclusiva y más cohesionada, en términos de género [...]”. En este contexto, Lucas agrega que no se debe tematizar la enseñanza desde la historia de las mujeres, ya que la historia debe contribuir a la formación integral.

Paula argumenta que una de las ventajas sería el poder plantear una historia cercana a los y las estudiantes. De esa manera se podrían generar espacios de empatía histórica sobre las problemáticas desiguales por razones de género hacia las mujeres: “[...] uno trata de buscar qué ejemplo es lo más cercano al alumno para afianzar y para generar la crítica [...]”.

Dario coincide con los comentarios anteriores y agrega que la inclusión de las mujeres y su historia podría promover una ruptura con la tradicionalidad de la enseñanza de la historia: “[...] sería súper interesante que uno pudiera trabajar a la par con diversas líneas de tiempo, por ejemplo, una línea de tiempo social, una línea de tiempo económico, una línea de tiempo política, otra cultural [...]”. Lucas, de manera similar, plantea que: “[...] se puede trabajar todo el currículum desde tal perspectiva [...]”.

El profesor anterior comenta que para llevar a cabo lo anterior, y sobre todo, posicionar a las mujeres como protagonistas en la enseñanza de la historia, es necesario modificar las metodologías tradicionales con que se ha trabajado. Paula coincide con Lucas y afirma que es fundamental el cambio a la tradicionalidad con que se ha trabajado: “[...] pero del punto de vista de lo que es la historia, si la investigación está yo creo que es momento que se haga el análisis de «renovar» [...] un cambio de enfoques [...]”.

Conclusiones

Como se ha visto en los comentarios del profesorado, es posible afirmar que una de las estructuras que condiciona la inclusión de las mujeres en la enseñanza tiene relación con lo que afirma Giroux (1998) y el concepto de hegemonía, así como la ideología. Dichos conceptos han permeado la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. En tales contextos, es que se reproducen tanto los estereotipos como los prejuicios de género que existen en la sociedad. La enseñanza, siguiendo al autor anterior, se ha planteado desde tales concepciones, las cuales más que transformar han reproducido las desigualdades.

La hegemonía a que hacen referencia los participantes se puede comprender desde lo que argumentan autores como Apple (1998) y Giroux (1998). Para ambos autores, las estructuras sociales, culturales y educativas son definidas por el patriarcado. Existe acuerdo desde distintas investigaciones, como las de Pagès y Sant (2012) y Marolla y Pagès (2015) en que la historia de las mujeres, así como su enseñanza, se ha posicionado desde los lineamientos de las experiencias de los hombres por sobre las narrativas sobre mujeres protagonistas.

En este contexto, Foucault (2008) y de manera similar a como han afirmado los participantes, plantea que las estructuras tradicionales de la sociedad han producido y reproducido contextos en donde se normalizan las jerarquías y aquellas estructuras sociales que han construido las jerarquías y, de esa manera, marginado a las mujeres hacia posiciones subordinadas a los hombres.

Así, como han comentado los participantes, sería fundamental el poder generar espacios que fomenten la empatía histórica en torno a las problemáticas por razones de desigualdad de género hacia las mujeres (Crocco, 2010 y Woyshner, 2002). Se deben crear las instancias que visibilicen a las mujeres y sus narrativas como protagonistas de la historia.

Subirats (2001) dice que una de las finalidades de la enseñanza de la historia debe plantearse desde la diversidad de género. De ahí la importancia para posicionar el cuestionamiento sobre los roles que han ejercido, tradicionalmente, a las mujeres. Como afirma Vázquez (2003), se debe repensar las estructuras que se transmiten en la enseñanza, a fin de favorecer espacios de inclusividad y diversidad.

McIntosh (1983) y Woyshner (2002) coinciden en que la inclusión de las mujeres como sujetos históricos debe ocurrir desde el cambio de enfoques y metodologías en el aula. Es necesario que exista una reflexión sobre el androcentrismo de los personajes que existen en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Según los autores anteriores, la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se debe plantear en fomento al pensamiento crítico y a la reflexión de los roles subordinados en que se han posicionado a las mujeres y sus acciones. Es fundamental que la enseñanza entregue los espacios para que los y las chicas puedan participar en contra de las desigualdades por razones de género e ir colaborando en la transformación de las problemáticas de género.

Es preciso que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, siguiendo a Scott (2008) y Fernández (2006), se enmarque en la finalidad de visibilizar las acciones y el protagonismo de los hombres por sobre lo que han realizado las mujeres. De esa manera se normaliza y naturaliza las estructuras de desigualdad, así como los estereotipos y los prejuicios por razones de género (Foucault, 2008).

Uno de los retos que tiene la didáctica de las ciencias sociales, es generar espacios y planteamientos que consideren a las mujeres desde roles empoderados, por sobre la

tradicionalidad que se ha dado y que se les han visibilizado desde roles pasivos (Butler, 1999). La presentación de las mujeres desde espacios que destaquen roles activos, podría generar que las chicas empatizaran y se empoderaran como ciudadanas activas en la lucha contra las desigualdades de género (Banks, 2004, Cummins, 2001 y Scott, 2008).

Referencia bibliográfica:

- **Álvarez-Gayou, J. L.** (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- **Apple, M. W.** (1991). *Ideología y currículo*. Madrid: AKAL.
- **Banks, J. A.** (2004). Introduction: Democratic Citizenship Education in a Multicultural Societies. En Banks, J. A. *Diversity and Citizenship Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- **Barton, K. C.** (2002). Masculinity and Schooling. *Theory and Research in Social Education*, 30 (2), 306-312.
- **Bonilla, A. y Martínez, I.** (1992). Análisis del currículo oculto de los modelos sexistas. En Moreno, M. (Coord.), *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Colección Estudios.
- **Butler, J.** (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- **Butler, J.** (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: EdicionesCátedra.
- **Cohen, L.; Manion, L. y Morrison, K.** (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- **Crocco, M. S.** (2004). DealingwithDifference in the Social Studies: A HistoricalPerspective. *International Journal of Social Education*, 18 (2): 106-120.
- **Crocco, M. S.** (2010). UsingLiterature to TeachaboutOthers, the case of Shabanu. En Parker, W. *Social StudiesToday: Research and Practice* (pp. 175-182). New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- **Crocco, M. S., y Cramer, J.** (2005). Technology use, women, and global studies in social studiesteachereducation. *ContemporaryIssues in Technology and TeacherEducation*, 5, 1, (2005): 38-49.
- **Cummins, J.** (2001). Empowering Minority Students: a Framework for Intervention. *Harvard EducationalReview*, 71 (4), 649-675.
- **Fernández, A.** (2006). La construcción de identidad desde la perspectiva de Género. *Íber*, 47, 33-44.
- **Foucault, M.** (2008). *Historia de la sexualidad, 1: La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- **García, C., y Roset, M.** (1992). Sexismo y coeducación en el área de ciencias sociales. (Ed.), *Del silencio a la palabra*(p. 140-152). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- **Giroux, H.** (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid: Amorrortu editores.
- **Gouldner, A.** (1970). *The coming crisis of western psychology*. New York: Basic Books.
- **Hess, D.** (2002). Teaching controversial publicissuesdiscussions: Learningfromskilledteachers. *Theory and Research in Social Education* 30(1), 10-41.
- **Hess, D.** (2008). Controversial issues and democraticdiscourse. En Levstik, L. & Tyson, C. *Handbook of Research in Social Education* (pp. 124-136). New York: Routledge.
- **Hubbard, P.** (2013). Kissing is not a universal right: Sexuality, law and the scales of citizenship. *Geoforum*, 49, 224-232.

- **Ladson-Billings, G.** (1996). Multicultural Issues in the Classroom: Race, Class, and Gender. En Evans, R. W. & Saxe, D. W. *Handbook on Teaching Social Studies* (p. 101-110). New York: NCSS.
- **Marolla, J. y Pagès, J.** (2015). Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. *Clío & Asociados*, 21, 223-236.
- **McIntosh, P.** (1983). Interactive phases of curricular re-vision. *Working Paper*, 124, Massachusetts: Wellesley College.
- **Merryfield, M.** (2000). Using electronic technologies to promote equity and cultural diversity in social studies and global education. *Theory and Research in Social Education* 28 (4), 502-526.
- **Pagés, J. y Sant, E.** (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. CDhis*, 25 (1), 91-117.
- **Scott, J. W.** (2008). *Género e Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- **Simons, H.** (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- **Stake, R. E.** (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- **Subirats, M.** (2001). ¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio. En Tomé, A., y Rambla, X. *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela* (pp. 17-21). Madrid: Síntesis.
- **Tomé, A. Y Rambla, X.** (ed.). (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis. Universidad Autónoma de Barcelona.
- **Usher, P.** (1996). Feminist approaches to research. En Scott, D. y Usher, R. (eds) *Understanding Educational Research* (pp. 120-142). London: Routledge.
- **Vázquez, X. R.** (2003). *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. Barcelona: ICE-Horsori.
- **Woyshner, C.** (2002). Political History as Women's History: Toward a More Inclusive Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 30(3), 354-380.

Clases populares, alteridad y antagonismos. La subalternidad en la enseñanza de la historia

Patricio Grande

patriciogrande@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Luján (UNLu) / Argentina

RESUMEN:

La presente ponencia tiene como su principal objetivo divulgar algunos de los resultados de una investigación cuyo objeto central de estudio reside en examinar y analizar la presencia, las ausencias, las conceptualizaciones y el tratamiento dado a las clases y grupos sociales subalternos en la historia enseñada en la educación secundaria entre los años 1993 y 2016 en la provincia de Buenos Aires (Argentina).

En dicha investigación se partió de la siguiente premisa inicial: si la educación secundaria, y en particular la enseñanza de la historia, tiene como uno de sus objetivos curriculares explícitos contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas con un pensamiento verdaderamente crítico y reflexivo que posibilite a las y los jóvenes desnaturalizar y problematizar el mundo en que viven, un elemento que resulta insoslayable es la presencia de un tipo de historia o de una trama histórica que sea capaz de recuperar para su enseñanza a los distintos conflictos, luchas y antagonismos sociales y políticos; rescatar aquellos acontecimientos truncaos, líneas y proyectos alternativos que no lograron imponerse y que rápidamente fueron silenciados por el relato histórico dominante, evitando así los clásicos enfoques teleológicos que cancelan o anulan toda una diversidad de tensiones y de resistencias.

Sin embargo, a pesar de las profundas transformaciones curriculares resultantes de dos reformas educativas nacionales (1993 y 2006), la enseñanza de la historia en el nivel medio se caracterizaría durante el período aquí analizado por una escasa u opaca visibilidad de los grupos y clases sociales subalternas.

PALABRAS CLAVE: Subalternidad – Enseñanza de la Historia – Clases populares

Classes populares, alteridade e antagonismos. Subalternidade no ensino da história

RESUMO:

O principal objetivo deste trabalho é divulgar alguns dos resultados de um estudo cujo objeto central de estudo é examinar e analisar a presença, ausências, conceituações e tratamento dado a classes e grupos sociais subalternos na história da educação secundária entre os anos de 1993 e 2016 na província de Buenos Aires (Argentina).

Nesta pesquisa, iniciou-se a seguinte premissa inicial: se o ensino médio, e em particular o ensino de história, tem como um de seus objetivos curriculares explícitos, contribuir para a formação de cidadãos com um pensamento verdadeiramente crítico e reflexivo que possibilite aos jovens desnaturar e problematizar o mundo em que vivem, um elemento que é inevitável é a presença de um tipo de história ou enredo histórico que é capaz de recuperar para ensinar os vários conflitos, lutas e antagonismos sociais e políticos resgatar aqueles eventos truncados, linhas e projetos alternativos que não conseguiram prevalecer e que foram rapidamente silenciados pela narrativa histórica dominante, evitando assim as abordagens teleológicas clássicas que anulam ou anulam toda a diversidade de tensões e resistências.

No entanto, apesar das profundas transformações curriculares resultantes de duas reformas educacionais nacionais (1993 e 2006), o ensino da história no nível médio seria caracterizado durante o período aqui analisado por uma visibilidade limitada ou opaca de grupos e classes sociais subalternas.

PALAVRAS-CHAVE: Subalternidade - História do Ensino - Aulas populares

Popular classes, alterity and antagonisms. Subalternity in the teaching of history

ABSTRACT:

The main purpose of this paper is to disseminate some of the results of a study whose central object of study is to examine and analyze the presence, absences, conceptualizations and treatment given to classes and subaltern social groups in the history taught in education secondary between the years 1993 and 2016 in the province of Buenos Aires (Argentina).

In this research, the following initial premise was started: if secondary education, and in particular the teaching of history, has as one of its explicit curricular objectives, contribute to the formation of citizens with a truly critical and reflective thinking that makes possible to young people denaturalize and problematize the world in which they live, an element that is unavoidable is the presence of a type of history or a historical plot that is capable of recovering for its teaching the different conflicts, struggles and social antagonisms and politicians; rescue those truncated events, lines and alternative projects that failed to prevail and that were quickly silenced by the dominant historical narrative, thus avoiding the classic teleological approaches that cancel or cancel out all a diversity of tensions and resistances.

However, in spite of the profound curricular transformations resulting from two national educational reforms (1993 and 2006), the teaching of history at the middle level would be characterized during the period analyzed here by a limited or opaque visibility of social groups and classes subaltern

KEYWORDS: Subalternity - Teaching History - Popular classes

Introducción

La presente ponencia tiene como su principal objetivo divulgar algunos de los desarrollos de una investigación cuyo objeto central de estudio reside en examinar y analizar la presencia, las ausencias, las conceptualizaciones y el tratamiento dado a las clases y grupos sociales subalternos en la historia enseñada en la educación secundaria entre los años 1993 y 2016 en la provincia de Buenos Aires (Argentina). Esta investigación, dirigida por la Dra. María Elena Barral (UNLu/CONICET/Raviganani), se realiza como Trabajo Final para la Carrera de Especialización en Ciencias Sociales con mención en Historia Social de la UNLu.

En la ponencia, tomando como hilo conductor primario el objeto de estudio de la investigación (los grupos subalternos como contenido en la enseñanza de la historia), se analizan algunas de las relaciones de asociación, disociación y tensiones establecidas entre la llamada “historia académica o profesional” y la “historia escolar” entre finales del siglo XIX, la centuria de 1900 y las primeras décadas del siglo XXI en Argentina. Se busca así componer un panorama o cuadro general sobre la problemática investigada.

1. “Nación” y “Nacionalismo” como elementos constitutivos de la historia en la escuela (fines del siglo XIX y XX):

a) La construcción de un relato estatalista-nacionalista sobre la nación

En el libro titulado “Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar” (2008), Gonzalo De Amézola arriba a la conclusión de que en Argentina el nacionalismo fue el objetivo primordial de la historia en la escuela desde el momento de su instalación, hacia fines del siglo XIX, hasta por lo menos la reforma educativa de 1993. No obstante, como explica este autor, durante esos años el nacionalismo fue experimentando una serie de transformaciones “desde su interés por cohesionar ideológicamente a la nación frente a la llegada de los inmigrantes a un particular culto a la patria para justificar el protagonismo de los militares (...) y el autoritarismo” (p. 51).

En esa línea interpretativa, entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX, con el objetivo “argentinar” a los extranjeros se buscó crear desde el propio Estado central, siguiendo la obra historiográfica de Bartolomé Mitre, una representación en el imaginario colectivo centrada en la construcción una nación mítica compartida por todos, con un pasado glorioso y un destino de grandeza. Así, se instituyó en las escuelas un relato de características teleológicas sobre el pasado “nacional”. Un pasado plagado de certezas, sin fisuras interpretativas, donde la idea de nación se suponía previa a la existencia de las naciones mismas y a los Estados nacientes como resultado de las guerras de independencia en América. Es decir que desde arriba, a través de las distintas esferas del poder estatal, se construyó (no sin tensiones internas y externas) una idea y un discurso hegemónico sobre la nación como una suerte de entidad autónoma que se colocaba por encima de la voluntad de las/os individuos, signada por una esencia atemporal (su origen se “pierde en el tiempo”) y un destino propio hacia la emancipación. Se apelaba así a una narrativa esencialista centrada en la gesta patriótica con héroes individuales (varones) canonizados. Así esa nación se encontraba desprovista de historicidad, construyéndose de esa manera una suerte de “ficción historiográfica” donde se eliminaban los caminos alternativos en la construcción de ordenamientos políticos e identidades colectivas (Barral, Gómez Giusto y Ratto, 2010, p. 13). Para poner en acción o materializar estos postulados se utilizaron como instrumento rituales patrióticos o cívicos. Por ejemplo la construcción de efemérides como el 25 de mayo de 1810 y el 9 de julio de 1816 y la exaltación de héroes como modelos/referentes positivos para ser imitados por los jóvenes ciudadanos/as. Esas fechas se fijaron, año tras año, como mojones temporales que establecieron momentos fundacionales de esa nación mítica. Aunque, en paralelo, existía la “nación completa” desde siempre porque era una especie de producto natural (prefigurado) y ahistórico (Romero, 2004). Según el relato canonizado esa nación existente desde “siempre” será la que, hacia fines del siglo XIX, posibilite el nacimiento de la llamada “Argentina Moderna”. Es decir, una nación modernizada que se suponía portadora de los valores civilizatorios (occidentales) más elevados o avanzados del mundo contemporáneo. En un artículo publicado en el año 2010, Marta Poggi demuestra cómo en la escuela la versión histórica de Mitre fue la que se impuso. En el relato histórico mitrista, y por tanto en la escuela, la Revolución de Mayo era un acontecimiento privilegiado. Junto a las Invasiones Inglesas, se constituyó en el basamento del heroico pasado nacional. Esta revolución se hizo sin violencia, por la vía legal. El pueblo era un actor pasivo y fue una revolución sin bayonetas, madura y excepcional. Así, tal como explica Poggi, la nación (que ya existía) “emprende en mayo un camino común”.

Según Devoto y Pagano (2010) uno de los elementos claves en la eficacia del modelo mitrista se hallaba “en la consumación de una conciencia histórica que le permitía hilvanar convenientemente una imagen del pasado, presente y futuro de una nación que fraguaba en el relato y en la gestación política” (p. 16). De esta manera, en el contexto de construcción del Estado-nación el proyecto historiográfico de Mitre convergió con un proyecto educativo estatal (de masas) centrado en una fuerte campaña pública que buscaba como propósito la construcción de una ciudadanía culturalmente homogénea, sin alteridades. Este proyecto educativo se puso en marcha bajo una coyuntura demográfica signada por la llegada al joven país de grupos humanos que portaban tradiciones culturales, sociales e identitarias heterogéneas. Ambos proyectos, el historiográfico y el pedagógico, se imbricaron.

Empero la construcción de este relato histórico estatista-nacionalista sobre la nación (casi desprovisto de antagonismos internos), donde los protagonistas de forma cuasi excluyente eran las blancas y urbanas clases dominantes, debe enmarcarse en un contexto internacional de época mucho más amplio. El libro “Naciones y Nacionalismo desde 1780” de Hobsbawm (2015[1990]) brinda un interesante marco teórico para dimensionar y comprender las bases de este fenómeno internacional a partir, fundamentalmente, de las experiencias en países

Europeos y de los Estados Unidos de Norteamérica durante la “era liberal clásica”. El autor arriba a la conclusión de que “no podemos atribuir a la ‘nación’ revolucionaria nada que se parezca al posterior programa nacionalista consistente en crear estados-nación” (p. 29).

Además, en esta coyuntura existía una suerte de consenso entre distintos intelectuales acerca de la viabilidad o inviabilidad de una nación. Hobsbawm lo denomina como el “principio del umbral” de las naciones. Según este principio para que una nación lograra proyectarse exitosa o “normalmente” en el tiempo debía reunir una serie de requisitos imprescindibles, tales como: contar con numerosa población, con un territorio extenso, con múltiples recursos naturales y con la capacidad probada de conquista o de expansión. Su contracara eran los Estados más pequeños, quienes se pensaba estaban destinados a desaparecer. Así “el único nacionalismo históricamente justificable era el que encajaba en el progreso” (p. 51).

En una buena dosis, la extendida idea de la “excepcionalidad” o el carácter extraordinario de la Argentina (respecto a sus países vecinos), tan difundida por las clases dominantes locales, parece haberse inspirado o al menos corresponderse en este “principio del umbral”.

A partir de esta tan difundida concepción sobre la nación y la nacionalidad argentina, resulta interesante recuperar aquí algunos de los postulados del Grupo de Estudios Subalternos Latinoamericano acerca de cómo repensar y trabajar con la categoría de nación en el actual siglo XXI, ya que analizarla crítica e históricamente significa “cuestionar determinadas representaciones ‘nacionales’ sobre las élites y los grupos subalternos”. A su vez, puede ser re-conceptualizada como un espacio donde existe contraposición y colisión a partir de las múltiples fracturas interiores realmente existentes “de lengua, raza, etnia, género, clase, y las tensiones resultantes entre asimilación y confrontación” (Manifiesto Inaugural, 1995). Ello significa desnaturalizar las jerarquías racializadas que existen al interior de la nación.

b) De las historias generales a la invención de un “código disciplinar”

En la primera parte del libro “Esquizohistoria. La Historia que se enseña...” su autor, Gonzalo De Amézola, introduce o presenta la discusión teórica/interpretativa acerca de la naturaleza socio-histórica, el origen y el desarrollo de la historia escolar (en la secundaria especialmente) en nuestro país a partir de las contribuciones (sobre este mismo fenómeno en España) de dos autores españoles: Raimundo Cuesta Fernández y Pilar Maestro González. Sin embargo, De Amézola a largo de la obra no le otorga mayor tratamiento o profundidad a este importante tema que brinda marcos interpretativos para pensar, desde un cierto nivel de abstracción, el problema. Por ello aquí se intentará profundizar este debate y arribar a alguna conclusión, al menos provisional, a partir de la evidencia recogida y lo explicado más arriba.

En primer lugar, Cuesta Fernández en su obra “Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia” (1997), estudia el origen y el desarrollo de la historia como disciplina escolar en España desde fines del siglo XVIII hasta el último cuarto del siglo XX. Como tesis central, el autor plantea que la historia enseñada en las escuelas españolas presenta una independencia constitutiva prácticamente total de la “historia científica” como ciencia de referencia; a este saber diferenciado Cuesta Fernández lo denomina como “código disciplinar”. Siguiendo esta tesis, las disciplinas escolares poseen una autonomía constitutiva con respecto a las ciencias de referencia, debido a que surgen en contextos y ámbitos sociales diferentes, por tanto tienen reglas propias. El espacio social de la escuela es el que convierte a este saber científico en otro distinto, en un tipo especial de conocimiento. Así, debido a la intervención de distintos actores escolares, se produce en las escuelas una especie de “alquimia” o mutación de los saberes considerados científicos.

Para este investigador las características principales de la historia como disciplina escolar son: su durabilidad a lo largo del tiempo (aunque ello no implica que sea invariable), la perdurabilidad del conocimiento histórico y la autonomía respecto a su ciencia de referencia.

En la obra de Cuesta el concepto de mayor centralidad, densidad y potencialidad explicativa es el de “código disciplinar”, al que define como una tradición social inventada que se configura históricamente caracterizada por su perdurabilidad a lo largo del tiempo y compuesta de: valores, suposiciones, rutinas e ideas (impuestas por las clases dominantes), contenidos, prácticas docentes, normas/reglamentaciones y discursos. Además de su carácter civilizatorio, patriótico/nacionalista, eurocéntrico, patriarcal, blanco, elitista, fáctico, enciclopedista, moralizador y memorístico. Es decir que en torno a la historia como disciplina escolar se constituyó una suerte “sentido común normalizador” sobre lo que debe (y no debe) ser su enseñanza institucionalizada para niños/as y jóvenes. Además, para que el conjunto de normas y reglas que constituyen el “código” funcione adecuadamente o tenga éxito a lo largo del tiempo, todos los actores escolares deben compartirlo, conocerlo y practicarlo. Es decir, deben compartir un mismo lenguaje o sustrato.

En segundo lugar, Maestro González en un artículo denominado “El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia: límites y alternativas” (2003), muestra y argumenta que la historias nacionales o generales españolas del siglo XIX fueron las que influyeron y marcaron decisivamente “la imagen y la forma” de la disciplina escolar; es decir que, según esta autora, ambas historias tendrían un vínculo muy estrecho e inescindible, forjado centralmente en torno a las necesidades de legitimación de los nacientes Estados-nacionales del liberalismo burgués: “El modelo historiográfico de las historias generales influyó de forma decisiva en la forma de plantearse la creación de conocimiento histórico en el aula, tanto en la docencia universitaria como en secundaria y en primaria”(pp. 174-175).

Si se siguen las consideraciones y aportes teóricos de ambos investigadores y se piensa en una posible “aplicación” para el caso argentino, se podría argumentar que, tomando los lineamientos esbozados algunos párrafos más arriba sobre nación y nacionalismo, en los comienzos de la historia escolar argentina existiría un estrecho vínculo de asociación entre las grandes historias nacionales eruditas (la obra de Mitre especialmente) y la construcción de un relato histórico hegemónico escolar. En ese sentido, lo sucedido en Argentina se acercaría a la propuesta interpretativa de Maestro González para el caso de España.

No obstante, esa relación de cercanía o estrechez entre disciplina escolar y ciencia de referencia, en Argentina luego de algunas décadas comenzará a bifurcarse, hasta transformarse en dos campos escindidos o, al menos, con muy escaso contacto (casi nulo). En ese sentido, sí resulta interesante recuperar para este momento histórico, en todo su potencial explicativo, la categoría de “código disciplinar” de Cuesta. Ello en la medida en que la historia en las escuelas se va conformando en una disciplina o campo de conocimientos autónomo de la historia científica con sus propias reglas, saberes, valores moralizantes, discursos, prácticas pedagógicas, tradición selectiva de contenidos, etc. Pero, ¿cuándo acontece ese punto de bifurcación o disociación?

Antes de desarrollar una respuesta cabe aclarar que, tal como señalan Negrin (2002), Del Valle y Santos La Rosa (2005) y Pagés Blanch (2007), el saber escolar histórico no puede concebirse como un mero resumen (o transferencia lineal) del conocimiento académico. Ambos “saberes obedecen a lógicas y a propósitos distintos y posibilitan desarrollos prácticos diferentes con diversos protagonistas” (Pagés Blanch, 2007). Empero, resulta un ejercicio investigativo necesario detectar y analizar los cruces y las bifurcaciones entre ambos espacios.

Respecto a la pregunta sobre el momento de la bifurcación, De Amézola plantea que luego de la reforma educativa de 1884, donde se introdujeron modificaciones en los programas de historia, “los contenidos se mantuvieron casi iguales por más de cien años” (2008, p. 24). También en esa línea analítica, María Paula González afirma que “los cambios en los planes de estudios del siglo XX para el nivel secundario [de 1956 y 1979] no produjeron transformaciones sustanciales en el enfoque” (2016, p. 2). Así, como expresión de los intereses simbólicos y materiales de las clases hegemónicas, de manera intencional se instauró en las instituciones de enseñanza secundaria una “tradicción selectiva” del conocimiento escolar.

Durante la primera mitad del siglo XX el campo historiográfico en Argentina se fue profesionalizando y experimentó un conjunto de desarrollos, innovaciones y debates de la mano de la “Nueva Escuela Histórica”, el “Revisionismo Histórico” y la “Historiografía de las Izquierdas” (Devoto y Pagano, 2009). Empero sólo los desarrollos de la “Nueva Escuela” derramaron en las instituciones escolares.

De alguna manera los intelectuales de la “Nueva Escuela” (Levene, Ravignani, Carbia y Molinari) canonizaron la versión mitrista de la historia nacional. Para éstos, “el relato histórico debía tener como objetivo la formación de la nacionalidad y la difusión de un conjunto de valores asociados con ella” (Romero, 2004, p. 41).

Fue a partir de la década de 1960 cuando se produjo una notable y evidente bifurcación entre ambas historias. A partir de entonces la historiografía en nuestro país se profesionalizó definitivamente de la mano de la denominada “Renovación historiográfica” con historiadores e historiadoras como José Luis Romero, Gino Germani, Tulio Halperín Donghi, Roberto Cortés Conde, Ezequiel Gallo, Nicolás Sánchez Albornoz y Reyna Pastor. Estos investigadores/as (diversos entre sí), influenciados por la francesa escuela de los Annales, pusieron en práctica nuevos criterios interpretativos e historiográficos incorporando a sus estudios históricos aportes de otras ciencias sociales como la sociología y la economía.

A comienzos de los años ‘70 también desde y al interior del marxismo o materialismo histórico se produjeron profundas y resonantes discusiones historiográficas centradas por ejemplo en el estudio de los modos de producción y las formaciones económico-sociales en América Latina durante el período colonial y las primeras décadas independentistas. Miradas que tenían como premisa superar los enfoques y moldes nacionalistas sobre el pasado colonial “nacionalizado”, enclaustrado en las fronteras geográficas del Estado-nación argentino, para posibilitar la construcción de escalas y modelos de análisis de carácter regional. La publicación de *Modos de Producción en América Latina* (1973), que reúne aportes de Carlos SempatAssadourian, Juan Carlos Garavaglia, Horacio Cíaardini, Ernesto Laclau y Ciro Flamarión Santana Cardoso, resulta un interesantísimo exponente de las producciones y preocupaciones académicas de la época.

Mientras que el plano internacional (europeo particularmente), a partir de los años de la pos segunda guerra mundial, emergieron miradas historiográficas innovadoras tal como el caso la británica “historia social desde abajo” (revista “Past and Present”).

Sin embargo, como se dijo más arriba, ante este conjunto de transformaciones sucedidas en el campo académico los contenidos escolares se mantuvieron prácticamente sin variaciones. Absolutamente alejados de las motivaciones e intereses de las/os de historiadores profesionales tanto del ámbito nacional como internacional. Así, fue durante estos años que “historia académica” e “historia enseñada” se convirtieron en dos campos casi totalmente escindidos o bifurcados. Mientras que el campo investigativo se profesionalizó, la historia

escolar se consolidó como una disciplina de conocimientos autónoma con sus propias reglas cuya característica central fue la perdurabilidad de los contenidos enseñados o regulados.

Los contenidos prescriptos en los Programas de la asignatura Historia de los años 1956 y 1979 y en los manuales escolares más difundidos en las aulas¹ durante esas décadas, ofrecen un valioso testimonio sobre cuáles eran por entonces los intereses (evidentemente disociados del campo académico) centrales de la historia escolar. Según Luis Alberto Romero, dando continuidad a la visión de la “Nueva Escuela Histórica”, los planes de estudio de 1956 no hicieron más que consagrar una perspectiva o impronta curricular anterior donde “la nación, que funciona simultáneamente como sujeto protagónico y principio último explicativo de todo devenir histórico, es radicalmente ajena a toda historicidad” (2004, p. 48). Así, el hilo conductor del relato sobre el pasado seguía siendo el propio Estado-nación, dentro de un esquema *cuadripartista* de la historia. Es decir, que se consolidó una suerte de relato “Estado-nacióncentrista”. El derrotero del Estado-nación era el que posibilitaba hilvanar épocas y acontecimientos históricos lejanos o recientes temporalmente y ponderar sus resultados.

Además de su protagonismo y de su carácter ahistórico, es una nación (o un Estado-nación) de y para pocos/as. Tiene rasgos marcadamente racializados, clasistas (transmisión del sentido común de las clases dominantes), monocultural (principios civilizatorios occidentales). Por tanto, sus artífices exclusivos y sus custodios históricos son europeos (o sus descendientes criollos), blancos y varones pertenecientes a las elites de poder.

Entonces, hacia el último cuarto del siglo XX las clases subalternas, los antagonismos históricos y las múltiples alteridades presentes en la vida cotidiana de las sociedades se encontraban huérfanas de la más mínima representación en el currículo oficial. En la más absoluta invisibilidad histórica.

Así esta perspectiva general, que fue incorporada acríticamente por los libros de textos de historia, a través de su amplia difusión continuó siendo un relato hegemónico sobre el extenso “pasado nacional” desde “El descubrimiento y la ocupación española del actual territorio argentino” hasta “Las presidencias. Período 1880-1943” (Ibañez, 1969)².

Los programas reformados en 1979 no sólo continuaron con este enfoque nacionalista de la historia sino que incorporaron contenidos directamente asociados con el carácter terrorista, autoritario y represivo (contra todo “enemigo interno”) de la dictadura cívico-militar.

De esta manera con la reforma curricular de 1956 y con la renovación en el mercado editorial en los libros de textos (hacia comienzos de la década de 1960) se produjo una notable y evidente bifurcación entre las preocupaciones de la historia investigada (profesionalizada y con renovadas preguntas y objetos de estudio) y las de la historia escolar. Así, se consolidó en Argentina desde la segunda mitad del siglo XX una disciplina escolar cuyo interés primario continuó siendo la transmisión del nacionalismo o patriotismo (con características cada vez más autoritarias) sustentado en un relato “Estado-nacióncentrista”.

2. Las modificaciones curriculares recientes:

a) Los ‘90

Bajo la complejidad de las condiciones expuestas más arriba, la enseñanza de la historia escolar se acercaba a las postrimerías del siglo XX, retorno democrático mediante desde diciembre de 1983. En esa coyuntura la historia era una de las asignaturas escolares con

¹ La escritura de libros escolares estuvo a cargo de profesores de escuelas medias que no tenían relación con los ámbitos académicos o de investigación.

²Ibañez, J. (1969 [1961]). Historia Argentina. Buenos Aires: Troquel.

mayor disociación de su ciencia de referencia. En un estudio comparativo con otras tres asignaturas escolares realizado por Silvia Finocchio en 1989, la autora llega a la conclusión que la “historia se caracteriza por un prolongado retraso en relación con la disciplina científica, y por su escasa respuesta actual a lo que demanda la sociedad de este saber” (p. 52). En una publicación posterior, en 1991, la investigadora profundizó esa tesis afirmando que “es muy poco lo que llega a la escuela de la nueva producción historiográfica”. Es decir, una historia escolar absolutamente fracturada o divorciada de los intereses y los renovados objetos de estudios de la disciplina científica.

De acuerdo con ese diagnóstico, hacia comienzos de la década de 1990 existía una opinión generalizada entre las y los historiadores académicos respecto a la necesidad de renovar el currículum escolar, de adecuarlo a los recientes avances científicos de la historia y al mismo tiempo de acercar los nuevos contenidos a los intereses reales de los y las estudiantes. En definitiva, se pretendía establecer puntos claros de intersección o contacto entre “ambas historias” o al menos tender hacia el acortamiento de las enormes fronteras.

Como explica De Amézola en un artículo publicado en 2005, en el marco de la reforma educativa sancionada en 1993 (Ley Federal de Educación N° 24.195), desde el Ministerio de Educación de la Nación se convocó a tres historiadores en carácter de especialistas con el objetivo de delinear los nuevos contenidos. Cabe aclarar que entre las múltiples implicancias y consecuencias de la nueva ley educativa se implementó, hacia finales de la década, una extensión de la escuela primera de dos años (8° y 9° año) de carácter obligatorio bajo la denominación Educación General Básica (EGB) y en contrapartida una reducción del nivel medio (que cambió su vieja denominación de “Secundaria” por la de “Polimodal”) de cinco a tres años (1°, 2° y 3° año) de carácter no obligatorio³.

Los especialistas de historia consultados fueron Fernando Devoto (UBA-UNMdP), Luis Alberto Romero (UBA) y Carlos Segreti (UNC). “Las propuestas de estos estudiosos debían ser el punto de partida con el que los equipos técnicos ministeriales comenzarían a definir los nuevos planes de estudio” (De Amézola, 2005: 71). Sus intervenciones giraron en torno a cuatro ejes centrales, a saber: la tensión entre “lo universal” y “lo nacional”, las concepciones de tiempo y espacio, la pertinencia de la historia local en la escuela y el carácter provisorio del conocimiento histórico. Si bien tal como muestra De Amézola, las posiciones no fueron unánimes, los historiadores consultados arribaron a ciertos puntos de consenso tales como: dejar atrás la memorización de datos y fechas y tender hacia formas más globales de periodización; interpretar al espacio como resultante de procesos sociales; comprender al proceso histórico argentino en el contexto latinoamericano, occidental y de la humanidad; trabajar los procesos históricos desde problemas concretos. Sin embargo, estos y otros aportes realizados por los especialistas no fueron tenidos en cuenta al momento de definir los nuevos contenidos. De este modo, concluye De Amézola, los nuevos Diseños Curriculares (en referencia a los CBC) fueron una concreción de las burocracias ministeriales, sin tener en cuenta la opinión de especialistas y docentes en ejercicio.

Al respecto, en un artículo elaborado al calor de esos acontecimientos Raúl Fradkin (1998) realiza una serie de observaciones y reflexiones críticas sobre los CBC para la EGB (área de Cs. Sociales), el Polimodal y la Formación Docente. Entre ellas, se recuperan aquí tres:

En primer lugar (respecto a los CBC para EGB), sobre su perspectiva explícitamente *occidentalista* que conlleva a una “suerte de destino final” en el que se inscriben Argentina y América Latina. Por tanto, sólo se reconocían algunas de las vertientes culturales que moldearon la formación de, por ejemplo, nuestro país. En segundo lugar, particularmente

³Para un análisis crítico sobre las principales transformaciones de la Ley Federal consultar Vior(2008).

sobre los CBC del Polimodal, Fradkin observaba críticamente el carácter *contemporaneista* o *presentista* de los nuevos contenidos (desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta el presente), a los que caracterizaba globalmente como “la historia como historia del capitalismo”. Los contenidos seleccionados omitían, por ejemplo, “referencia alguna a los imperios coloniales en América Latina” (época colonial) (p. 311), un hecho que, según este autor tiende hacia una naturalización y eternización del capitalismo y la nación (moderna). En tercer lugar, también sobre los CBC del Polimodal, una ausencia total al movimiento obrero y una omisión casi total a formas organizativas contemporáneas alternativas al capitalismo. “La palabra socialismo sólo aparece enunciada una vez (...). [Así] los CBC pueden ser leídos como una suerte versión del discurso único adaptada para la escuela” (p. 315). No obstante, a pesar de estas y otras vacancias, Fradkin reconocía que uno de los logros más destacables de los CBC fue “el abandono de una forma de mirar la historia, de seleccionar y organizar los contenidos que estaba centrada en la evolución institucional y el culto a los héroes” (p. 316). Al mismo tiempo, el autor manifestaba que varios aspectos de estos nuevos contenidos no dejaban de representar “un avance en la tradición escolar argentina” (p. 309).

También, y en relación con las consideraciones críticas de Fradkin, entre las modificaciones curriculares introducidas, los CBC en su conjunto postulaban a la “diversidad cultural” como un valor central para la sociedad: “El conocimiento de la diversidad entre los seres humanos, tanto en relación con los modos de vida, como respecto a las creencias, pasando por los diferentes rasgos físicos, permite, también, asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás” (CBC de EGB Ciencias Sociales, 1995, p. 167-168).

Sin embargo, ese enunciado general se hallaba en una substancial contradicción con los contenidos generales y las expectativas de logro, denotando una perspectiva o enfoque multiculturalista⁴ de muy baja intensidad, más bien formal y exento de referencia a la conflictividad y a los antagonismos sociales y políticos más significativos (Grande, 2015). En definitiva lo que en verdad parece importar allí es la cultura y el mundo occidental. Éste, según la manera en cómo fueron presentados los nuevos contenidos, es quien le otorgaría el sentido o el molde identitario a la Argentina. Un país que seguía sin auto-reconocerse, al menos plenamente, como parte del entramado histórico de países latinoamericanos. Por el contrario, se la ubicaba en una suerte de límite o de frontera un tanto difusa. A continuación, se introduce un fragmento de los CBC a modo de ilustrar esta problemática: “(...) se concede un lugar destacado al análisis de la cultura occidental. La Argentina, las sociedades latinoamericanas y la mayor parte de las sociedades de las cuales procedieron las corrientes migratorias son parte de esa cultura occidental” (CBC de EGBCiencias Sociales, 1995, p. 177).

Hasta aquí se presentó un panorama general sobre las modificaciones curriculares derivadas de la Ley Federal de Educación, tomando como instrumentos para el análisis algunos valiosos aportes de investigadores/as y documentación curricular oficial de carácter nacional. Si bien los documentos normativos o curriculares estatales por sí solos no garantizan que en las aulas se produzca una renovación de los contenidos para la enseñanza (de la historia en este caso), brindan un importante marco orientativo de referencia política, ideológica y epistemológica en cuanto a la formulación e implementación de políticas públicas tendientes a la formación de ciudadanos y ciudadanas.

b) El siglo XXI

Los documentos educativos abordados con antelación perdieron vigencia legal en el marco de las nuevas leyes educativas promulgadas por el parlamento nacional durante la presidencia de Néstor Kirchner. Principalmente, a través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206

⁴ En abierta contraposición a las visiones “monoculturalistas” que hegemonizaron la enseñanza desde el S. XIX.

sancionada en 2006. De ese modo, el Estado nacional y los Estados provinciales diseñaron un nuevo marco normativo en materia educativa que reemplazó a la Ley de Federal de Educación. En términos generales la nueva normativa cambió la denominación de los niveles y estableció una modificación substancial en la estructura del sistema educativo. A contrapelo de la reforma de los '90, se instituyó un nivel primario de seis años de duración (acortamiento) y una secundaria también de seis años (restitución y alargamiento), de carácter obligatorio por primera vez en la historia argentina. Este proceso de reforma se inició en el año 2004 y continuó, al menos, hasta el 2012⁵.

A partir del 2004, el Ministerio de Educación de la Nación, junto con el Consejo Federal de Cultura y Educación comenzaron un proceso de discusión, acuerdo y definición en el marco de lo que denominarían como Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs, vigentes a la fecha) para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria en las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Tecnológica, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana. Estos documentos fueron elaborados por representantes políticos y técnicos de las provincias y del ministerio nacional. Los NAPs (documentos de carácter nacional), de manera similar a los CBC en la década anterior, sentaron las bases para los nuevos Diseños Curriculares en las provincias o jurisdicciones. Particularmente sobre la enseñanza de la historia (área de ciencias sociales) para el nuevo nivel Secundario “Ciclo Básico” (1º, 2º y 3º año), en un artículo sobre las reformas curriculares recientes, Mariano Santos La Rosa (2009) observa que “sorpresivamente (...) coinciden casi exactamente con los contenidos establecidos en 1999 por el diseño curricular de la Pcia. de Buenos Aires para 7º, 8º y 9º año” (p. 10). Siguiendo entonces el análisis de Santos La Rosa se puede verificar, al menos en este tema puntualmente, una línea de continuidad entre los contenidos escolares prescriptos en los CBC y en los NAPs.

En cuanto a los NAPs para el denominado “Ciclo Orientado” de la Educación Secundaria (4º, 5º y 6º año), la centralidad de los contenidos apuntaban claramente al estudio de los procesos políticos y económicos de la segunda mitad del siglo XX, combinando “diferentes escalas de análisis (local, nacional, regional y mundial) con especial énfasis en la situación de Argentina” (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciclo Orientado. Educación Secundaria, Ciencias Sociales, 2012). Por tanto, también aquí se observa un claro predominio de una visión *contemporaneista opresentista* de la historia (con la hegemonía del capitalismo como modo de producción y sus distintos modelos de acumulación del capital) donde, por ejemplo, las menciones a formas organizativas no capitalistas, como las extendidas experiencias socialistas, durante los siglos XIX y XX son nulas. Esto no hace más que reforzar una vieja y arraigada tradición selectiva de los contenidos (la de aquellos hechos triunfantes), negando a docenes y estudiantes la posibilidad de reconstruir históricamente aquello que “ya no existe” porque, como explica Adamovsky (2010), fue negado o reprimido en su momento de existencia.

También en el Ciclo Orientado se observa una marcada correspondencia o coincidencia con los contenidos establecidos en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires para el 1º y 2º año del Polimodal en el año 2004. No obstante, los NAPs presentaban algunas (pocas) particularidades o innovaciones que merecen ser destacadas:

“El conocimiento de los regímenes populistas latinoamericanos, en especial del peronismo, atendiendo a la movilización de los sectores subalternos y a la participación de los empresarios industriales. (...) El análisis de las formas de intolerancia, discriminación y genocidios del siglo XX”.

⁵ Para un análisis sobre los alcances y limitaciones de esta normativa consultar: Más Rocha y Vior (2016).

A modo de establecer algún balance general sobre estos documentos de alcance federal, cabe manifestar que es un hecho notorio y hasta evidente que estos nuevos contenidos (como también en buena medida sucedió con los CBC) se aproximan y emparentan más con algunas de las preocupaciones y desarrollos de la “historia académica o investigada”, que con los clásicos contenidos otrora seleccionados por la tradición “nacionalista-patriótica” de enseñanza en Argentina. Empero, las múltiples intervenciones de las clases subalternas y de los grupos sociales de matriz no occidental (salvo excepciones), al igual que las minorías sexuales y religiosas, las mujeres y los afrodescendientes, entre otros, tienen una escasa u opaca visibilidad, siendo así sujetos de la historia prácticamente ausentes en la formación identitaria de las y los jóvenes. Así, estas omisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia atentan directamente contra la posibilidad de discutir públicamente los modelos de sociedad y ciudadanía construidos a lo largo del tiempo en diferentes espacios geográficos.

A modo de cierre

En la ponencia se analizó principalmente, a partir de la utilización de fuentes primarias y secundarias, las relaciones y las tensiones establecidas entre “historia académica” e “historia escolar” desde finales del siglo XIX hasta la primera década del siglo XXI en nuestro país. En ese marco se abordó el proceso de construcción y consolidación de un relato histórico escolar de corte estatista-nacionalista sobre la nación. Durante ese contexto se instituyó en las escuelas una narrativa de características teleológicas sobre el pasado “nacional” en donde la nación se suponía previa a la existencia de las naciones mismas y a los Estados nacientes. Esa nación, que se desarrollaba bajo una “ficción historiográfica”, se encontraba desprovista de historicidad. Empero, este fenómeno debe enmarcarse en un contexto internacional mucho más amplio signado por la edificación de naciones modernas durante la “era liberal clásica”.

Hacia finales del siglo XIX, en las escuelas de Argentina la versión histórica de Bartolomé Mitre fue la que se impuso. El proyecto historiográfico de Mitre convergió con un proyecto educativo estatal (de alcance nacional) centrado en una fuerte campaña pública que tenía como uno de sus objetivos la construcción de una ciudadanía culturalmente homogénea en el contexto de la inmigración masiva. Así, en los comienzos de la historia como asignatura escolar (en secundaria) en Argentina existió un estrecho vínculo de asociación entre las grandes historias nacionales eruditas y la construcción de un relato histórico escolar.

Esa estrecha relación entre disciplina escolar y ciencia de referencia, luego de algunas décadas comenzó a bifurcarse, hasta transformarse en dos campos escindidos o, al menos, con muy escaso contacto. La historia escolar (al menos desde lo regulado o pretendido por el Estado) se fue transformando en una disciplina autónoma de la historia científica, con sus propias reglas, saberes, valores, discursos, prácticas pedagógicas, tradición selectiva de contenidos, etc. Para conceptualizar este hecho se apeló a la categoría de “código disciplinar”. Fue a partir de la década de 1960 cuando se produjo una notable y evidente bifurcación entre las dos historias. Mientras que el campo académico se profesionalizó definitivamente, en la historia escolar los contenidos para la enseñanza se mantuvieron absolutamente alejados de las motivaciones e intereses de las y los historiadores profesionales. La reforma en los programas de estudios de 1956 consolidó, durante cuatro décadas, el relato hegemónico “Estado-nacióncentrista”, con sus rasgos marcadamente racializados y clasistas.

De esta manera, hacia comienzos de la década de 1990 la historia era una de las asignaturas escolares con mayor disociación de su ciencia de referencia. La renovación curricular (CBC y NAPs) resultante de dos reformas educativas nacionales (1993 y 2006) mostró, en términos generales, un importante avance en la tradición escolar argentina y un acercamiento con las preocupaciones de la historia investigada. Empero, en esos nuevos contenidos de alcance

nacional prevaleció una visión *occidentalista y contemporaneista o presentista*. Al mismo tiempo se vislumbra que, salvo excepciones, en esta renovación existió una notoria ausencia de las múltiples intervenciones históricas de las clases y de los grupos sociales subalternos, de sus antagonismos sociales, alteridades culturales e iniciativas políticas autónomas.

Referencia bibliográfica:

- **Adamovsky, E.** (2010). ¿Para qué estudiar la Revolución Rusa? En Cernadas, J. y Lyvovich, D. (eds.). *Historia para qué. Revisitas a una vieja pregunta*. Buenos Aires: Prometeo.
- **Barral, M., Gómez Giusto, C. y Ratto, S.** (2010). Introducción. En García, M. (coord.). *Bicentenario. 1810-2010: Memorias de un país*. CABA: Ministerio de Educación de CABA.
- **Cuesta Fernández, R.** (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.
- **De Amézola, G.** (2005). Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: La reforma educativa argentina en las Fuentes para la transformación curricular. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 67-99.
- **De Amézola, G.** (2008). Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar. Bs. As.: Libros Zorzal.
- **Del Valle, L. y Santos La Rosa, M.** (2005). Entre la teoría y la práctica. Los modelos de enseñanza en la Historia. 2º Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales. Necochea, octubre de 2005.
- **Devoto, F. y Pagano, N.** (2009). *Historia de la Historiografía Argentina*. Bs. As.: Sudamericana.
- **Finocchio, S.** (1989). Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de la escuela media: historia, Lengua y Literatura, Educación cívica y Física. *Propuesta Educativa*, 1, s/d.
- **Finocchio, S.** (1991). ¿Qué llega de nuestra investigación a la escuela media? *Entrepasados*, 1, s/d.
- **Fradkin, R.** (1998). Enseñanza de la historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes. *Anuario IEHS*, 13, 310-317.
- **González, M.** (2016). La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. *Sociohistórica*, 37, s/d.
- **Hobsbawm, E.** (2015). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. España: Crítica.
- **Maestro González, P.** (2003). El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia: límites y alternativas. En Carreras Ares, J. y Forcadell Álvarez, C. (eds.). *Usos públicos de la Historia*. Madrid: Marcial Pons.
- **Más Rocha, S. y Vior, S.** (2016). Diez años en la educación secundaria (2003-2013). XXIII Seminario Internacional de Investigación sobre la Formación de Profesores del Mercosur – Cono Sur, Caracas, noviembre de 2015.
- **Pagés, J.** (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Escuela de Historia*, 6, 17-30.
- **Poggi, M.** (2010). La consolidación y difusión de un mito fundacional. La revolución de mayo en los textos escolares, 1880-1905. *Anuario de Historia Argentina*, 10, 165-198.
- **Romero, L. A.** (2004). *La Argentina en la Escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- **Santos La Rosa, M.** (2009). Reforma curricular y enseñanza de la Historia en la Provincia de Buenos Aires (1994-2009). 22° Congreso de Historia de los Pueblos de la Pcia. de Bs. As.
- **Vior, S.** (2008). La política educacional a partir de los '90. Educación, Lenguaje y Sociedad, 5, 59-78.

Los cuadernos escolares de Historia Universal en la educación básica: una fuente inagotable para el acercamiento a las reformas educativas en México

María Guadalupe Mendoza Ramírez - Rosalia Pérez Valencia

gmendozaupn@yahoo.com.mx, rosaliapeva@hotmail.com

Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Toluca) / México

RESUMEN:

La investigación se centra en el resultado de las fases de acopio, sistematización y análisis de un *corpus* de 35 cuadernos escolares de Historia Universal de primaria y secundaria del periodo 2011-2017 que representa el inicio y cierre de la reforma integral de educación básica en México. La investigación da cuenta de la integración de una base de datos cualitativa integrada por tres ejes centrales: 1) las habilidades y actividades desarrolladas 2) el contenido histórico y 3) la noción de simultaneidad. Esta investigación sobre cuadernos escolares de historia es una fuente inagotable para el acercamiento a la última reforma educativa en México y abre la posibilidad de diseñar propuestas de intervención para de formación de profesores en la enseñanza de la historia que oferta la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

PALABRAS CLAVE: cuadernos escolares, Historia Universal.

Os cadernos da História Universal na educação básica: uma fonte inesgotável para a abordagem das reformas educacionais no México

RESUMO:

A pesquisa é centrada nos resultados das fases de coleta, sistematização e análise de uma amostra de 35 cadernos escolares de História Universal de alunos do Ensino Fundamental no período entre 2011 e 2017, o qual representa o início e o fechamento da reforma integral do ensino básico no México. A pesquisa apresenta a integração de um banco de dados qualitativo integrado por três eixos centrais: 1) as habilidades e atividades desenvolvidas, 2) o conteúdo histórico e 3) a noção de simultaneidade. Esta pesquisa sobre cadernos escolares de História é uma fonte inesgotável para abordar a última reforma educacional no México e abre possibilidades de formular propostas para intervir na formação de professores de História pela Universidade Pedagógica Nacional (México).

PALAVRAS-CHAVE: cadernos escolares, História Universal.

The notebooks of Universal History in basic education: an inexhaustible source for the approach to educational reforms in Mexico

ABSTRACT:

The research focuses on the result of the phases of collection, systematization and analysis of a corpus of 35 schoolbooks of Universal History of primary and secondary education in the period 2011-2017, which represents the beginning and the end of the integral basic education reform in Mexico. The investigation gives account of the integration of a qualitative database integrated by three central axes: 1) skills and activities developed 2) the historical content and 3) the notion of simultaneity. This research on school history books is an inexhaustible source for the approach to the last educational reform in Mexico and opens up the possibility of designing intervention proposals to training teachers in the teaching of history offered by the University National Pedagogical (Mexico).

KEYWORDS: Schoolbooks, UniversalHistory.

Introducción

La ponencia que presentamos tiene como propósito documentar el diseño de una base de datos de cuadernos escolares de Historia Universal que permita dilucidar los procesos de

construcción y las habilidades del pensamiento histórico en los alumnos de educación básica en México. La enseñanza y el aprendizaje de la Historia Universal han sido poco abordados por la historiografía de la educación en nuestro país, pues se le ha dado más importancia al análisis de la Historia de México. En este sentido, ¿por qué es importante profundizar en el estudio de los cuadernos escolares, en particular en los de la asignatura de Historia Universal de educación primaria y secundaria? Para Mario Carretero:

...la distancia entre la disciplina y la materia que se enseña, entre el “saber sabio” y el “saber enseñado” [...] es enorme. En parte esto sucede porque los contenidos disciplinares de historia requieren una transformación cualitativa, una “didactización”, para ser comprendidos por alumnos de diferentes edades y niveles de aprendizaje, y también, porque la escuela, por razones de índole diversa, tiende a deformar de manera profunda la disciplina académica y, entonces, llega a “transponerla”, generando sus propias “creaciones didácticas de objetos” (2007, p. 53).

La escuela genera, por ello, diversas formas de transmisión del conocimiento histórico que se distingue del conocimiento académico o historiográfico, pues la historia como disciplina involucra un proceso de *enseñanza –aprendizaje de la historia* particular que no reproduce los contenidos curriculares, sino que los adapta, selecciona y *didactiza* de modo particular. Para Aranguren (2002) el anterior es un proceso social complejo, sometido a una diversidad que procede de distintas disciplinas: filosofía, ciencias sociales, ciencia de la educación, entre otras; su finalidad última debería ser aportar alternativas al desarrollo humano, en aras de fortalecer la convivencia ciudadana.

1. La Historia Universal en la reforma educativa en México 2011-2017

La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) plantea la necesidad de renovar la enseñanza y el aprendizaje de la Historia a partir del fortalecimiento de las habilidades cognitivas del educando, para que éste desarrolle paulatinamente un pensamiento histórico que le permita ubicarse en el tiempo y el espacio social. En el plan de estudios 2011, la asignatura de Historia se ubica dentro del mapa curricular en el campo de formación “Exploración y comprensión del mundo natural y social”. Este campo pretende formar en los estudiantes los principios de un pensamiento crítico que les ayude a aproximarse a fenómenos sociales para que adquieran una explicación objetiva de la realidad. Se pretende, además, que reconozcan la diversidad cultural y social que existe en el país y en el resto del mundo, para que de esta manera puedan formarse una identidad nacional (Plan de estudio, 2011).

El acercamiento a la Historia Universal permite identificar los problemas en la ubicación del tiempo y el espacio múltiples, pues es en el último grado de educación primaria cuando inicia el acercamiento a las civilizaciones de oriente, y el desarrollo de las culturas europeas y su vinculación con las americanas. La ubicación del tiempo y el espacio histórico son la base para que los alumnos de primaria y secundaria desarrollen la noción de duración, permanencia y cambio, causalidad y multicausalidad en una dimensión diacrónica y sincrónica.

El plan de estudios de Historia Universal propone el desarrollo de actividades que van de lo simple a lo complejo, en las que adquiere importancia el desarrollo de las habilidades de comparación, deducción e inferencia de la lectura de las fuentes históricas: los mapas, las imágenes, las fuentes materiales y escritas.

Los propósitos de la Historia Universal en el sexto grado de primaria y el segundo grado de secundaria tienen como eje el análisis y la comprensión de los contenidos temáticos, la explicación de causas y consecuencias, cambios y continuidades a lo largo del tiempo, así como el predominio del presente, la ubicación temporal y espacial de los procesos históricos.

De esta manera, los alumnos serán capaces de atender su identidad individual y colectiva de su cultura y del mundo (Plan de estudio, 2011).

En sexto grado se estudia la Historia Universal centrada en profundizar los temas de la vida del ser humano, desde la prehistoria hasta los inicios del siglo XVI, llevando una secuencia lógica con los contenidos a profundizar más adelante en la escuela secundaria. En el segundo grado de secundaria el contenido se extiende hasta la historia contemporánea. La periodización se hace compleja y la historia comparada tiene un propósito central.

Para establecer una práctica constructivista en la enseñanza de la Historia Universal, se requiere de la aplicación de actividades y de un conjunto de ejercicios como la elaboración de mapas históricos o líneas del tiempo, entre otros. Estas tareas permiten construir las nociones temporales y espaciales centradas en la noción de simultaneidad en los niños de sexto grado y segundo de secundaria. De este contexto curricular se desprende la siguiente pregunta, ¿cuáles son las tipologías -identificadas en los cuadernos de Historia Universal de sexto grado de primaria y segundo grado de secundaria-, a través de las cuales se pretenden desarrollar las habilidades del pensamiento histórico?

2. La base de datos de los cuadernos escolares de Historia Universal

Para Gvirtzy Larrondo (2010), el cuaderno es un producto de la cultura escolar; es una forma determinada de organizar el trabajo en el aula, de enseñar y aprender, de introducir a los alumnos a los saberes académicos, y de los ritmos, reglas y pautas escolares. “El contenido de la Historia que se enseña no puede deslindarse de la forma en que se lo presenta, el cuaderno es por tanto un dispositivo escolar, y se puede definir como un conjunto de prácticas discursivas” (2010, p.16).

Bajo esta premisa metodológica se organizó la base de datos de once cuadernos de Historia Universal de sexto grado de primaria y diecinueve de segundo grado de secundaria procedentes de escuelas federales y estatales, que cubren el periodo 2011-2017. En la fase de digitalización se cuenta con 560 imágenes de cuadernos de primaria y 715 imágenes de secundaria. La base de datos se agrupa en tres categorías de análisis y diecisiete variables que se presentan en la siguiente Tabla:

Tabla 1: *Categorías y variables*

Categorías	Actividades didácticas	El contenido de la Historia Universal	Habilidades del pensamiento histórico
	Variables	Variables	Variables
	Líneas del tiempo	Bloques	Ubicación del
	Mapas históricos	Bimestres	tiempo/espacio
	Mapas mentales Imágenes	Temas	Vocabulario histórico
	Cuestionarios	Procesos	Selección de información
	Función del dibujo	Acontecimiento	Uso de fuentes Reflexiones
		Cambios	y opiniones

En esta ponencia se presentan ocho tipologías relacionadas con las actividades y habilidades de ubicación temporal y espacial; los mapas históricos y las líneas del tiempo y el diseño de cuestionarios y resúmenes.

2.1 La tipología de los cuadernos de Historia Universal de primaria y secundaria

El contenido histórico en los cuadernos de primaria y secundaria se organiza por bloques que a su vez se agrupan en temáticas, sucesos y procesos, los cuales se seleccionan de los programas de estudio y son desglosados por los maestros en sus planeaciones mensuales. Los cuadernos de Historia Universal contienen, en promedio, treinta temáticas, mismas que se agrupan en la siguiente lista y que son muestra de la complejidad de los contenidos que se enseñan a los niños y adolescentes mexicanos. Estas temáticas se centran en la historia política y, en menor medida, en la historia social y cultural. La periodización va del surgimiento del hombre hasta el siglo XX, lo que equivale a alrededor de treinta y cinco siglos en dos cursos. En esta transcripción de contenidos se respetó la nomenclatura identificada en los cuadernos escolares.

Temas registrados en los cuadernos de primaria:

Los primeros humanos y las primeras ciudades. Primeras civilizaciones agrícolas de mundo antiguo. Civilizaciones del mediterráneo. Mesopotamia. India. Egipto. China "cultura del lejano oriente. Grecia "cuna del conocimiento. Roma "ciudad eterna. Olmecas. Los mayas. Teotihuacanos. Mexicas y zapotecas. civilizaciones incas. Chavín. Tiahuanaco. Nazca. Moche. Huari. La Edad Media. La iglesia en la Edad Media. Imperio Bizantino. Las cruzadas. El islam y la expansión musulmana. India, China y Japón del siglo V al XV. La Edad moderna. El surgimiento de la vida urbana y del comercio. La formación de las monarquías europeas. El humanismo. La reforma religiosa. La globalización económica del siglo XV.

Temas registrados en los cuadernos de secundaria:

Las civilizaciones de la antigüedad en América, Europa, Asia y África. De la edad Media al inicio del mundo moderno. Evolución humana. Primeras civilizaciones. Antigüedad. Renovación cultural y resistencia en Europa. Renacimiento, humanismo y difusión de la imprenta. Los principios del pensamiento científico y los avances tecnológicos. La reforma protestante y la contrarreforma. Los virreinos de Nueva España y Perú. El mestizaje. Las Filipinas el comercio con China. La riqueza de las expresiones artísticas. Las expresiones artísticas en Nueva España y Perú. El arte islámico, chino y japonés. El absolutismo europeo. La ilustración y la enciclopedia. Los nuevos estados en América y los proyectos políticos. Los intentos monarquistas europeos y la doctrina Monroe. La búsqueda de una unidad Hispanoamericana. Sociedad y cultura del neoclásico al romanticismo. De mediados del siglo XIX a principios de 1920. Cultura e identidad. Sociedad y cultura del neoclásico al romanticismo. De mediados del siglo XIX a principios de 1920. Nuevas fuentes de energía y transformaciones en la industria y comunicaciones. Hegemonía británica y la confrontación de intereses imperialistas en Asia, África y Oceanía. Dificultades en la consolidación de los países en América. Revolución cubana. Globalización. Control de reservas por hidrocarburos. Problemáticas del siglo XX.

2.2 Las habilidades y las actividades desarrolladas por los alumnos

Tipología I: Cuestionarios

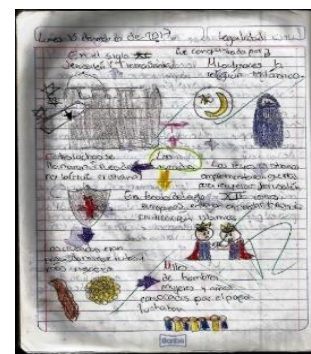
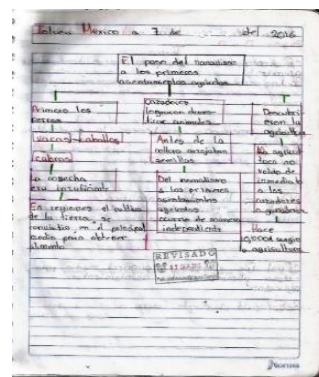
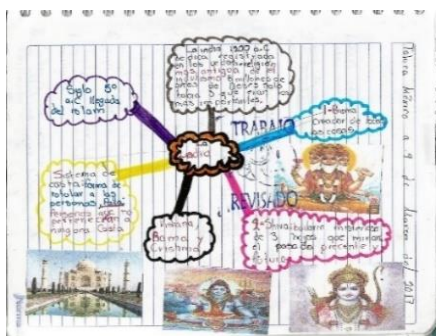


Fuente: Base de datos de cuadernos escolares de Historia Universal.

Dentro de la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar, los cuestionarios han sido comúnmente identificados con la pedagogía tradicional. Las actividades centradas en la elaboración de cuestionarios—ya sean cerrados, abiertos o de opción múltiple—empleados como guías de estudio o como estructuración de preguntas sobre personajes y acontecimientos históricos, son abundantes en los cuadernos de Historia Universal de sexto grado. Los cuadernos contienen una gran cantidad de cuestionarios cerrados, cuyo propósito es la memorización de datos fácticos(a pesar de que la reforma educativa sugiere limitar su uso). Se identifican también cuestionarios previamente elaborados por editoriales comerciales, destinados a todo tipo de escuelas y de contextos, razón que dificulta aún más su resolución.

La recurrencia de los cuestionarios en los cuadernos escolares nos obliga a analizar el peso de esta actividad en la práctica escolar, así como la estructura, la lógica y la coherencia de la información histórica que los cuestionarios le solicitan al alumno. Estos registros permiten profundizar en la lógica positivista que persiste en la memorización de fechas y acontecimientos históricos aislados y puede ser un punto de partida para diseñar alternativas de solución. Aunque los cuestionarios son directivos, las respuestas a algunos de ellos permiten identificar los conocimientos previos de los alumnos y dejan entrever algunos de sus intereses en la historia.

Tipología II: Mapas mentales



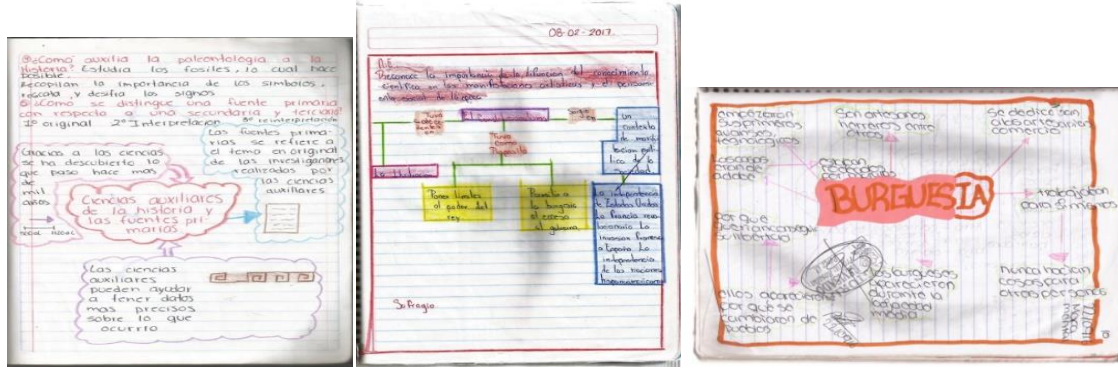
Fuente: Base de datos de cuadernos escolares de Historia Universal.

Los mapas mentales son estrategias de aprendizaje recomendadas para la enseñanza de la historia en la escuela primaria; se considera una estrategia de lectura y comprensión de los libros de texto que son utilizados en las aulas por los niños lectores. Esta estrategia de lectura genera una diversidad de productos de aprendizaje: mapas mentales, mapas conceptuales, diagramas, esquemas temáticos y cuadros comparativos. Los ejemplos recuperados en la base de datos son de gran utilidad para identificar datos o información histórica seleccionada por el alumno, la jerarquización de la información, el uso de conectores, la extensión, la composición, la coherencia del texto gráfico, todo lo cual permite elaborar una clasificación propia e identificar rasgos y problemas en su elaboración en la Historia Universal.

Si bien algunos de estos esquemas tienen como referencia los ejercicios elaborados por el profesor en el pizarrón, la copia de estos en el cuaderno escolar cobra un sentido fundamental, pues permite identificar aquellos elementos confusos y el nivel de complejidad de los conceptos seleccionados en los mapas mentales y los esquemas. En algunos cuadernos se registran, por ejemplo, cuadros sin llenar o esquemas incompletos, mismos que evidencian las dificultades que tienen los alumnos para realizar las actividades de síntesis y análisis de la información histórica.

Asimismo, esta característica de los cuadernos de Historia permite elaborar una nueva tipología de resúmenes/esquemas que resulta en una variante de estas actividades de comprensión de textos. El uso de estos gráficos es, además, un indicio de que el alumno de sexto grado está en posibilidades de desarrollar una lectura de texto que no sea directiva (cuando ésta es elaborada por el alumno o su equipo).

Tipología III: Mapa conceptual con texto

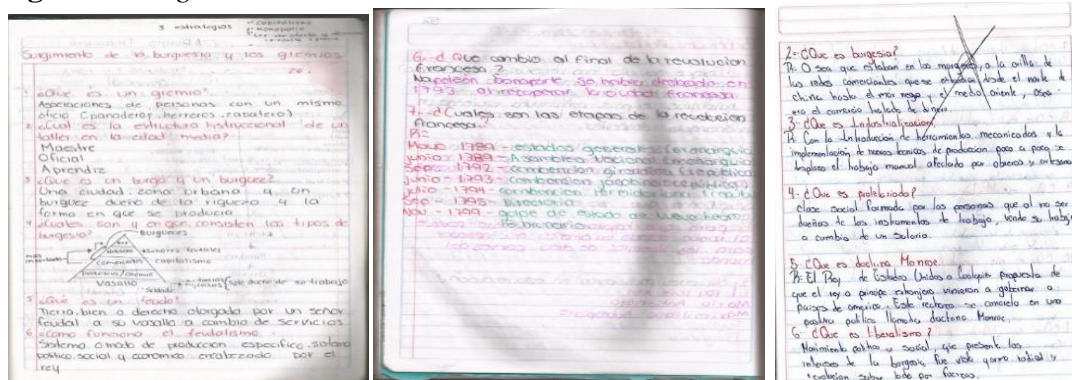


Fuente: Base de datos de cuadernos escolares de Historia Universal.

Al explorar las libretas de historia para secundaria, encontramos que una de las estrategias didácticas más empleadas por los profesores es el mapa conceptual, a través del cual los docentes pretenden desarrollar habilidades cognoscitivas: organizar, captar significados y esquematizar el conocimiento histórico. Los mapas conceptuales son una forma esquemática de representar el conocimiento, por lo que deben ser claros, simples, y con una adecuada distribución de los conceptos para generar una comprensión de las ideas que se quieren organizar.

En nuestra muestra, sin embargo, encontramos que estos mapas contienen una gran cantidad de texto, en algunas ocasiones no usan conectores, y el concepto principal suele presentarse centrado en la parte superior del esquema e iluminado por un color específico. A pesar de no cumplir con las características básicas de un mapa conceptual, estos esquemas ordenan el conocimiento de acuerdo con la edad y habilidad del alumno, pues cada uno de los ejemplos presentados rescata el conocimiento que ha adquirido el estudiante tras haber leído. Finalmente, estas formas graficas de representar el conocimiento adquieren una representación distinta de acuerdo con la habilidad y capacidad cognoscitiva de cada estudiante.

Tipología IV: Preguntas abiertas

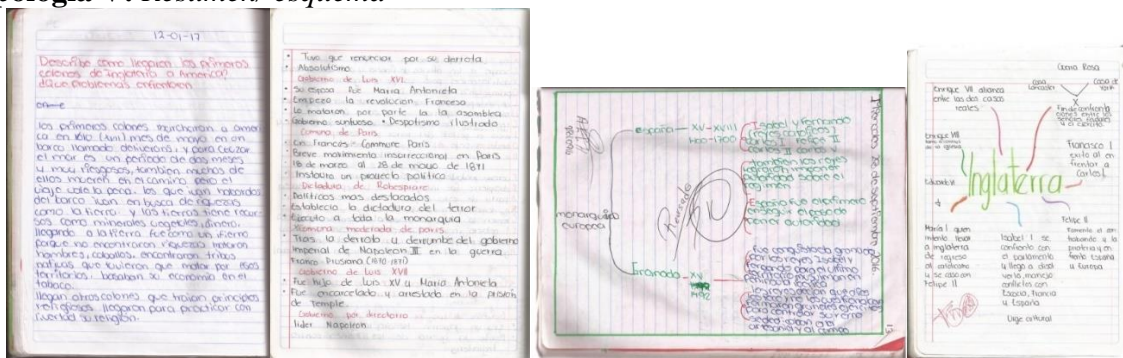


Fuente: Base de datos de cuadernos escolares de Historia Universal.

Es muy recurrente asociar la historia con cuestionarios que contienen una gran cantidad de preguntas, y por lo general este tipo de técnica se convierte en sinónimo de repetición entre los estudiantes. Sin embargo, si las preguntas presentan alguna intencionalidad o un fin específico, el cuestionamiento adquiere un significado distinto. En las libretas revisadas se identifican preguntas generadoras o también llamadas preguntas abiertas, es decir, que no están determinadas por respuestas alternativas.

Las preguntas abiertas permiten al estudiante explorar y profundizar sobre un tema poco conocido, además de formular opiniones, explicaciones y justificaciones sobre el conocimiento histórico. A través de la formulación de preguntas abiertas se estimula el pensamiento, se prepara al estudiante para investigar e indagar, se demuestra el conocimiento y se construye la posibilidad de la comprensión. Finalmente, estas preguntas son una posibilidad de interacción entre el estudiante y el texto que propicia la comprensión lectora.

Tipología V: Resumen/ esquema

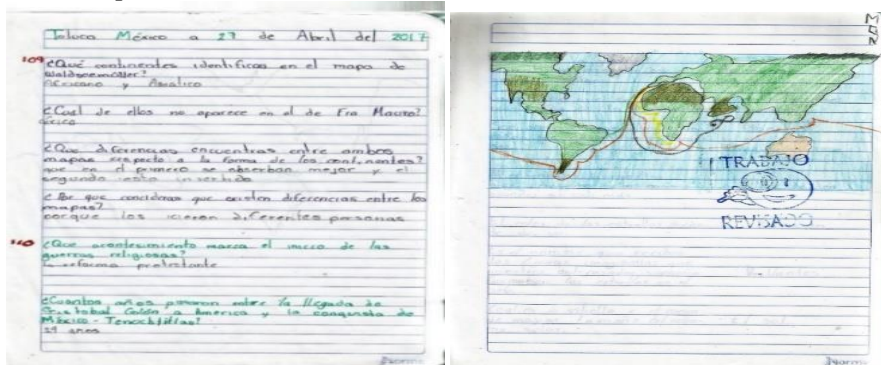


Fuente: Base de datos de cuadernos escolares de Historia Universal.

De acuerdo con Díaz Barriga (1999), el resumen es una estrategia de enseñanza que promueve la organización de la información que se ha de aprender. Ésta permite al estudiante desarrollar la capacidad de síntesis y abstracción de la información relevante de los escritos o discursos orales, además de otorgar mayor énfasis a la nueva información que se aprenderá al representarla de manera gráfica. En la muestra que se presenta, se encontró que los profesores recurren al resumen como estrategia, sobre todo para organizar y sintetizar información que los alumnos han de aprender. Una de las modalidades del resumen desarrollada por los estudiantes es el esquema/ resumen, con el cual se pretende dar un orden a la información seleccionada para un tema en específico.

2.3 La noción de simultaneidad (mapas históricos y líneas del tiempo)

Tipología VI: Mapas históricos

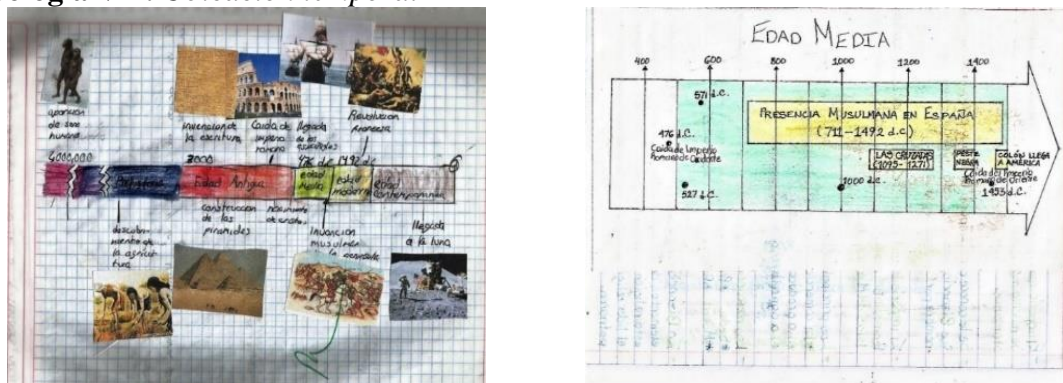


Fuente: Base de datos de cuadernos escolares de Historia Universal.

En los cuadernos escolares es posible identificar las actividades cuya intención es desarrollar las principales nociones de la historia: *el tiempo y el espacio*. Cada una de ellas requiere de procedimientos metodológicos didácticos que permitan al niño de sexto grado medir y ubicar la duración del tiempo, establecer las formas en las que ese tiempo se relaciona con su presente, y sobre todo hacer que sienta que esa temporalidad le permite ver los cambios que ha tenido su familia y su entorno social.

Sin embargo, las nociones de cambio se complejizan al ponerlo ante el conocimiento de sociedades alejadas geográficamente pero que culturalmente son muy cercanas a nosotros. Por ejemplo, la herencia del mundo árabe en las sociedades occidentales y en particular en América, a través de los intercambios en la comida, el vestido o las costumbres. invita a descubrir que las culturas no desaparecen al momento que cambiamos de escenario geográfico, sino que subsisten rasgos que permiten entender la interculturalidad de muchas de las manifestaciones cotidianas de nuestros pueblos.

Tipología VII: *Ubicación temporal*



Fuente: Base de datos de cuadernos escolares de Historia Universal.

En la enseñanza de la historia las líneas del tiempo son una representación gráfica de la duración del tiempo histórico y su transcurrir en la corta, mediana y larga duración. Principalmente se identifican con la cronología y la periodización. A pesar de que la línea del tiempo es una estrategia muy recomendada en el plan de estudios, observamos que los cuadernos de primaria de Historia Universal registran pocas evidencias, no así las de secundaria, cuyo uso en el aula es frecuente.

En la Historia Universal las líneas del tiempo requieren de un manejo del tiempo y espacio múltiples que permitan la comparación de hechos y sucesos en diferentes espacios. La clasificación de las líneas del tiempo en los cuadernos escolares se ordena por: ámbito/temáticas, secuencialidad, simultaneidad, multicausalidad, cronología y periodización. En los cuadernos de primaria se concentran las líneas del tiempo cronológicas y las periodizaciones de grandes periodos como la edad antigua o la edad media. El uso de colores e imágenes y, en general, los elementos empleados para el diseño de las líneas del tiempo son variados en su forma de medir o indicar la duración del mismo. Se distingue también el uso de líneas del tiempo elaboradas comercialmente que solamente son iluminadas por los alumnos e incorporadas al cuaderno de trabajo de Historia Universal, lo que evidentemente empobrece la ubicación del tiempo y espacio históricos.

La enseñanza del tiempo histórico está determinada por la periodización: la selección de acontecimientos y la ausencia de otros. Para Salazar (2006) los criterios de selección de contenidos para la enseñanza dan forma a la periodización, así como a una perspectiva cronológica. Un ejemplo es la periodización de la historia escolar que enfatiza una serie de

fechas y datos. Esta forma de periodización está favoreciendo un concepto de tiempo lineal que no permite al alumno explicarse su pasado ni su realidad.

Tipología VIII: *Tiempo y espacio*



Fuente: Base de datos de cuadernos escolares de Historia Universal.

El estudio del pasado histórico requiere de la comprensión del tiempo y el espacio, pues ambos comprenden un binomio inseparable que permite a los adolescentes de secundaria desarrollar diversas nociones y habilidades. Por lo tanto, las líneas del tiempo y los mapas geográficos han sido fundamentales en la enseñanza de la historia en secundaria.

La primera de ellas concebida como una representación gráfica, graduada por unidades de medida (cronología) mediante las cuales pueden ubicarse hechos, acontecimientos, cambios y permanencias, la simultaneidad y la multicausalidad de los procesos históricos, entre otros. A su vez, el espacio histórico es representado a través de mapas, gráficos del mundo que nos permiten orientarnos, llegar a algún lugar e identificar territorios. Para el caso del estudio de la historia, el mapa facilita la ubicación de lugares donde acontecieron los procesos históricos, además de representar los cambios, la permanencia y la simultaneidad de los acontecimientos del pasado.

En las líneas del tiempo que se encontraron en las libretas predomina la tradicional división por edades: prehistoria, edad antigua, media, moderna y contemporánea. Dicha división es ejemplo de una periodización de corte europeo que sigue permeando en la enseñanza de la historia en México. En otras, se muestra un periodo específico, una década por siglo para resaltar algún acontecimiento o hecho histórico, acompañado por imágenes. En otros ejemplos, la línea del tiempo se asocia con el mapa histórico para desarrollar los hechos simultáneos que propiciaron los cambios.

Para los especialistas, el tiempo histórico enseñado en las escuelas, objetivo y lineal, se ha confundido con la cronología, y muestra fechas y acontecimientos inconexos; se enseña la historia como “algo del pasado” que no tiene relación con el presente. Para Santisteban (1999), lograr un aprendizaje analítico y estructurador —y no una adquisición de conocimientos que obstaculicen el pensamiento crítico y creativo—, consiste en la deconstrucción del tiempo como un proceso para reflexionar sobre la concepción del tiempo histórico.

Conclusiones

- La base de datos de cuadernos de Historia Universal abre nuevas posibilidades para indagar sobre la permanencia o el cambio de actividades tendientes a desarrollar las habilidades para que los niños y adolescentes construyan las nociones de tiempo y espacio históricos. Es un punto de partida para valorar la elaboración de las líneas del tiempo y los mapas históricos, y las dificultades en su diseño y utilización en el aula.

- En los cuadernos escolares de historia de primaria y secundaria se encontraron diversas actividades que propician el desarrollo de habilidades cognitivas de tiempo, de espacio, de comprensión, de organización de la información, de cambio, entre otras. Sin embargo, la mayoría de estas actividades no logran concretar el desarrollo de las habilidades históricas, convirtiendo el estudio de la historia en una asignatura memorística en la que no se establece una relación pasado-presente. Es decir, una historia muerta que proporciona datos aislados y sin ningún significado para los estudiantes de secundaria, quienes se encuentran inmersos en un presente complejo y lejos de poder analizarlo desde el estudio del pasado.
- El uso sistemático de los cuestionarios cerrados en la escuela primaria sigue siendo un obstáculo que ha provocado en el alumno un rechazo por la historia, al no encontrar referentes sobre su presente y sus intereses e inquietudes, todo ello en una sociedad que reclama la recuperación de la memoria histórica.
- El análisis de las libretas escolares nos presenta una fuente de investigación novedosa, que abre la posibilidad de abordar distintos objetos de estudio desde diferentes enfoques y perspectivas. En la actualidad, por ejemplo, la evaluación del conocimiento histórico es un rubro importante con una discusión abierta, y sobre el cual esta base de datos tiene evidencias que ponen en tela de juicio la llamada evaluación por competencias. La base de datos de cuadernos escolares de Historia Universal permite documentar las formas tradicionales que permanecen en nuestra práctica evaluativa.

Referencias bibliográficas:

- **Aranguren Rincón, C.** (2002). Crisis paradigmática en la enseñanza de la historia: una visión desde América Latina. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 129-142.
- **Campos Arenas, A.** (2005). Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento. Cooperativa Editorial del magisterio. Bogotá Colombia. Consultada el 20 de enero de 2018, en https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=pVW0_6H8ZK8C&oi=fnd&pg=PA9&dq=qu%C3%A9+son+los+mapas+mentales&ots=8vmXtKMpNO&sig=D4Ozhl_izAzyUKP0ByCOnlvgdWY#v=onepage&q=qu%C3%A9%20son%20los%20mapas%20mentales&f=false
- **Carretero, M.** (2007). *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- **Carretero, M. et al.** (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- **Díaz, F.** (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- **Díaz, J.** (2002). Los mapas conceptuales como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la educación básica-propuesta didáctica en construcción. *EDUCERE*, 6 (18), 194-203. Accesible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601811.pdf>
- **Gvirtz, S. y Larrondo, M.** (2010). El cuaderno de clase como fuente primaria de investigación. Alcances y límites teóricos y metodológicos para su abordaje. Consultado el 31 de enero de 2018, en https://www.researchgate.net/publication/235624256_El_cuaderno_de_clase_como_fuente_primaria_de_investigacion_Alcances_y_limites_en_la_construccion_del_objeto_de_estudio_en_colaboracion_con_Silvina_Gvirtz_en_School_Exercise_Books_A_Complex_Source_for_

- **Habegger, S.** (2006). El poder de la cartografía social en las prácticas contrahegemónicas o la cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. Consultado el 24 de enero de 2018, en <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/girardi/Cartografia%20PPGG%202015/TEXTO%2027.pdf>
- **Leonor, P.** (2008). El uso del cuestionario como instrumento de enseñanza de la comprensión de textos en la escuela media, en *Revista Iberoamericana de educación*, 45 (5). Universidad Nacional de la Pampa, Argentina. Accesible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2389Farias.pdf>
- **Rincón, W.** (2014). Preguntas abiertas en encuestas ¿Cómo realizar su análisis? en *Revista Interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 7 (2), 139-156. Universidad Santo Tomás primer claustro universitario de Colombia. Accesible en: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/estadistica/article/view/1480>
- **Salazar, J.** (2001). Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. UPN México.
- **Santisteban, A.** (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. En Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación, núm. 6, pp. 19-29.
- **Taborda, M.** (2016). El cuaderno escolar: prácticas escritas en el desarrollo del pensamiento social. *De Prácticas y discursos*. Universidad Nacional del Nordeste/ Centro de Estudios Sociales, 6 (2), 1-22.
- **Viñao, A.** (2007). “Los cuadernos escolares como fuente histórica: Aspectos Metodológicos e Historiográficos”. En *Memoria, Conocimiento y Utopía. Revista de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 3, 93-102.

La participación político-ciudadana en los libros de texto de educación primaria en México: Historia y Formación Cívica y Ética

Felicia Vázquez Bravo
Felicia.vazquez@uaq.edu.mx
Universidad Autónoma de Querétaro / México

RESUMEN:

En los últimos años el tema de la ciudadanía en México se ha vuelto fundamental en el debate sobre la construcción y consolidación de la democracia. Alude a una serie de atributos y prácticas de los miembros de una comunidad, que se enmarcan en el derecho o no de participar en los asuntos de la vida pública. Este derecho se va constituyendo acorde a ideales políticos, económicos y sociales propios de un tiempo histórico, siendo la educación formal a través del currículum, desde dónde se proponen ciertas prácticas ciudadanas. El presente trabajo expone el análisis del concepto de ciudadanía en los libros de texto gratuitos en dos asignaturas Historia y Formación Cívica y Ética (FCyE), correspondientes al cuarto, quinto y sexto grados de la educación primaria. Se utiliza el método de análisis de contenido. En esta ponencia se pone énfasis en la participación, tomando como ejes dos tipos de acciones: las que buscan irrumpir el orden tales como protestas, huelgas y la toma de o bloqueo de lugares o bienes públicos; y las que se enmarcan dentro de una lógica institucional, tales como elecciones de representantes, firma de peticiones, actividades partidistas, asambleas y reuniones de cabildo, uso de medios de comunicación, actividades en organizaciones no gubernamentales y acciones solidarias a favor de personas o grupos. Se encontró que en los libros de Historia hay mayor presencia en las acciones que irrumpen el orden público, y en los libros de FCyE, las instituidas en el marco de instituciones u organizadas.

PALABRAS CLAVE: manual escolar, participación, educación básica

Participação do cidadão em livros de texto da ensino fundamental em México: História e Formação Cívica e ética

RESUMO:

Nos últimos anos o tema da cidadania no México tem se tornado fundamental no debate sobre a construção e consolidação da democracia. Este conceito refere-se a uma série de atributos e práticas dos membros de uma comunidade, tais como o direito a participar ou não nos assuntos da vida pública. Este direito constitui-se em concordância com os ideais políticos, econômicos e sociais próprios de um tempo histórico, onde a educação formal, especialmente através do currículo, propõe certas práticas de cidadania. O presente trabalho é uma análise do conceito de cidadania achado nos livros de texto gratuitos das assinaturas de História e de Formação Cívica e Ética (FCyE), correspondentes aos alunos de quarto, quinto e sexto grau do ensino fundamental. O método utilizado foi o da análise de conteúdo. Assim, neste trabalho damos ênfase na participação cidadã usando como eixos dois tipos de ações cidadãs: as que procuram transgredir o ordem tais como as protestas, greves e a toma ou bloqueio de lugares ou bens públicos; e as ações que mantem-se dentro de uma lógica institucional, tais como: as eleições de representantes, assinaturas de petições, atividades partidistas, assembleias e reuniões da prefeitura, uso de meios de comunicação, atividades em organizações não governamentais e ações solidárias em favor de diferentes pessoas ou grupos. Finalmente, descobrimos que nos livros de História há uma maior presença das ações que interrompem a ordem pública, enquanto os livros de Formação Cívica e Ética, achamos uma maior presença das ações que entram dentro do marco de instituições ou organizações

PALAVRAS CHAVES: estudante manual, participação, instrução básica

Citizen participation in the textbooks of primary education in Mexico: history and civic formation and ethics

ABSTRAC:

In recent years the issue of citizenship in Mexico has become fundamental in the debate on the construction and consolidation of democracy. It refers to a series of attributes and practices of the members of a community, which are framed in the right or not to participate in the affairs of public life. This right is being constituted according to political, economic and social ideals of a historical time, being the formal education through the curriculum, from where certain citizen practices are proposed. This paper presents the analysis of the concept of citizenship in free textbooks in two subjects: History, and Civic and Ethics Training (FCyE), corresponding to the fourth, fifth and sixth

grades of primary education. The content analysis method is used. This paper emphasis the participation, taking as its axis two types of actions: those that seek to break the order, such as protests, strikes and the taking or blocking of places or public goods; and those that are framed within a logic of organization, such as elections of representatives, signing of petitions, partisan activities, meetings and council meetings, use of media, activities in non-governmental organizations, and solidarity actions in favor of people or groups. It was found that in the History free textbooks there is a greater presence of actions that break public order, and in free textbooks of FCyE, those instituted in the framework of institutions or organized.

KEY WORDS: school textbook, participation, basic education

Introducción¹

El presente trabajo expone el análisis del concepto de ciudadanía en los libros de texto gratuitos en México, correspondiente a dos asignaturas Historia y Formación Cívica y Ética (FCyE), elaborado para el cuarto, quinto y sexto grados de la educación primaria. Se utiliza el método de análisis de contenido. Se pone énfasis en la participación, tomando como ejes dos tipos de acciones: unas, buscan irrumpir el orden, tales como protestas, huelgas y la toma o bloqueo de lugares o bienes públicos y otras, instituidas en el marco legal, se enmarcan dentro de una lógica de organización, tales como elecciones de representantes, firma de peticiones, actividades partidistas, asambleas y reuniones de cabildo, uso de medios de comunicación, actividades en organizaciones no gubernamentales y acciones solidarias a favor de personas o grupos. Se encontró que en los libros de Historia hay mayor presencia de las acciones que irrumpen el orden público, y en los libros de FCyE, las instituidas en el marco legal.

Concepto de Ciudadanía, Participación y Educación

En los últimos años el tema de la ciudadanía, se ha vuelto fundamental en el debate sobre la construcción y consolidación de la democracia. Siguiendo a Yurén (2013), la ciudadanía tiene que ver con un sistema de eticidad, entendido éste como “conjunto de ideas de la vida buena que se asumen como legítimas”, ideas y normas que van siendo apropiadas por los miembros de una sociedad hasta el punto de considerarlas naturales y asumirlas como aporoblemáticas... es así que, afirma Yurén (2013): *“El tema de la ciudadanía está imbrincado con el sistema de eticidad... éste se define, reivindica o anula, dependiendo en gran medida de lo que se considera bueno para una sociedad en un momento determinado de su historia”* (p.19).

Existen diversas definiciones, clasificaciones y tipologías de ciudadanía (Conde, 2006). Las llamadas versiones minimalistas están vinculadas con el concepto legalista del concepto, en las que el Estado diferencia entre los miembros o no miembros de una comunidad política a partir de ciertos criterios, asignándoles derechos y responsabilidades. Este concepto está muy vinculado al de nacionalidad. En las versiones maximalistas o amplias, se entiende en términos culturales y políticos, como un ejercicio activo y sistemático, incorporando hábitos, sentimientos y valores que se traducen en prácticas cotidianas. Estos enfoques aluden a un ciudadano que se inserta y participa de manera continua. Para fines de este estudio conceptualizamos a la ciudadanía como el conjunto de ideas y prácticas que median la relación entre los miembros de la sociedad y el Estado, teniendo como principios la autonomía y la igualdad de derechos, lo que los posibilita a su vez a participar de manera activa en una amplia gama de asuntos de interés público. Por lo que, el concepto mismo de ciudadanía implica participación.

¹Esta ponencia es un complemento de Vázquez, Ávila y Ochoa (2017) La participación política en los libros de texto de Historia en Educación primaria (2014), en Escalante, Blázquez y Camargo (2017) Caminos en la Enseñanza de la Historia. Reddieh, Conacyt, Uaq, BUAP y UPN.

La participación, de acuerdo con Villareal (2010, citado en Serrano, 2015) puede ser de distinta índole: social, comunitaria, política y ciudadana. Se define a la participación social como aquella en el que los individuos pertenecen a asociaciones u organizaciones con el fin de defender sus intereses. La comunitaria sería la organizada para enfrentar problemas o lograr el bienestar procurando el desarrollo de la comunidad, en estas se involucran valores como la solidaridad y el altruismo. La participación ciudadana es aquella donde la sociedad posee una injerencia directa con el Estado, por medio del involucramiento de los miembros de la sociedad en la administración pública. La participación política sería la injerencia a través de organizaciones de representación social, instituciones del sistema político, así como las manifestaciones, los paros y las huelgas. Está focalizada a intervenir en los procesos de acceso al poder, administración del mismo y en la toma de decisiones de asuntos de interés público. La participación comienza con la base de una agrupación que se ha unido entorno a intereses comunes. Para Fernández de Mantilla (1999)

La participación política es aquél conjunto de actos y actitudes dirigidas a influir de manera más o menos directa y más o menos legal sobre las decisiones de los detentadores del poder en el sistema político o en cada una de las organizaciones políticas, así como en su misma selección, con vista a conservar o modificar la estructura (y por lo tanto los valores) del sistema de intereses dominantes.
(p. 3)

Se pueden identificar dos tipos de participación política: la institucional y la no institucional. La participación política institucional tiene como fin tomar en cuenta la opinión de los ciudadanos bajo sistemas legales y organizados, siguiendo las vías instituidas por el Estado, a saber, convocatorias, integración de comités, reuniones propiciadas por representantes del gobierno. En este tipo de participación política encontramos también los procesos electorales, como los mecanismos establecidos legalmente para el acceso al poder. Además este tipo de participación es la que puede ser cuantificable, toda vez que es controlable. La participación política no institucional tiene como finalidad desestabilizar el sistema político-económico. Son aquellas acciones que no están controladas por el Estado, como las huelgas legales o ilegales, manifestaciones, protestas, entre otras.

De acuerdo con el Informe País (INE&Colmex, 2014) existen dos formas de participación política, la electoral y la no electoral, dentro de esta última hay formas convencionales, no convencionales y disruptivas. En concreto, las formas de participación son: El voto, colaboración en actividades partidistas, membresía activa en partidos políticos, la asistencia a reuniones de cabildo, firma de peticiones, difusión y consulta de información política en medios de comunicación, la participación en manifestaciones o protestas, la toma o bloqueo de lugares públicos.

La participación política está directamente vinculada con el concepto de ciudadanía. Este tipo de participación es la posibilidad de la ciudadanía de incidir en los ámbitos de poder público, por lo que utilizaremos el término participación político-ciudadana. Esta debe ser autónoma, asumiendo responsabilidades, así como reflexiva e independiente, acercándose a la información, para tomar decisiones con base en ésta.

La participación implica un cambio de mentalidad en la ciudadanía, requiere del fomento de actitudes deseables en un contexto democrático, impulsando valores, tales como el diálogo, la inclusión, la corresponsabilidad, la igualdad con equidad, el respeto y la solidaridad. Asumimos que, en un sistema democrático, la participación es una acción deseable de carácter colectivo y que parte de un plan o programa con el objetivo de buscar transformaciones, particularmente en la distribución de bienes necesarios para el bien común, implica estar en los espacios públicos donde se discuten los temas relevantes para la comunidad.

Mediante la participación política-ciudadana, como elemento indispensable en el ejercicio de la ciudadanía dentro de un sistema democrático, se favorece a los ciudadanos de manera integral, pues los implica en asuntos públicos, los invita a defender sus derechos y coadyuvar a la defensa de los derechos de los demás, al mismo tiempo que los sujetos adquieren plena conciencia de su papel en la sociedad. Este sentido de participación está vinculado al concepto de ciudadanía activa de Hoskins & Mascherini (2009), la cual se define como una manera de *“empoderar a los ciudadanos para que sus voces sean escuchadas dentro de sus comunidad, un sentido de pertenencia y participación en la sociedad en la que viven el valor de la democracia, la igualdad y la comprensión de diferentes culturas y opiniones diferentes”* (trad. mía, p.462). Plantean que la ciudadanía activa puede estudiarse a partir de cuatro dimensiones: La defensa de valores democráticos, la participación en organismos de representación democrática, la vida comunitaria, la protesta y el cambio social.

Esta cultura política democrática se gesta y actualiza en el día a día de los miembros de una sociedad, principalmente a través de su participación en instituciones formales, así como en círculos informales. En México, a partir del siglo XIX, la educación se ha encaminado hacia la formación de los miembros de esta sociedad conforme a un proyecto nacional. Este proyecto ha tenido como campo de acción, entre otros, el educativo, específicamente el currículum escolar de la educación básica, a partir del cual se define qué y cómo formar a los futuros ciudadanos.

La ciudadanía forma parte de los aprendizajes que pretende generar la escuela como institución formadora de miembros de una sociedad y se formulan en los planes, programas de estudio y libros de texto. Partimos del supuesto de que el concepto de ciudadanía se puede identificar como base del propósito de la educación básica, como contenido curricular explícito en las materias de civismo y contenido implícito en las demás asignaturas, principalmente en Historia, siendo el libro del texto un portador directo de tales significados. En este sentido el rastreo del concepto de participación nos da una aproximación al sentido del tipo de ciudadanía que se promueve a través del libro de texto.

El libro de texto, denominado también manual escolar, es definido por Chopin (2001), como herramienta pedagógica, soporte de verdades y medio de comunicación. El manual se presenta como el soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores (p.210). Afirma Chopin (2001, p.211) es un producto fabricado por diversos actores y, difundido y consumido por profesores y estudiantes y, según el país, controlado por el Estado. Constituye un producto sociocultural y un medio de transmisión de valores. En específico, nos referiremos a los textos que se escriben, diseñan y producen para su uso en la enseñanza en el nivel de educación básica. En el caso de México, son elaborados por el gobierno y se distribuyen gratuitamente desde 1959.

En el caso de México, el Civismo como asignatura en la educación primaria fue incorporado como parte de los primeros libros de texto de 1960 y retirado como materia a partir de los años setentas. Es hasta 1993, que se restituye como materia en la educación primaria, denominándola Formación Cívica y Ética. Los libros para ésta se elaboraron en el año 2000. En el caso de la materia de Historia, la educación cívica ha estado presente en el currículum, en los años sesenta vinculada desde su nombre con Civismo, en los años setenta incorporada como parte de los libros de Ciencias Sociales, y hasta los años noventa, vuelve a constituir una asignatura en sí misma con sus respectivos libros. En la actualidad Historia y Formación Cívica y ética son dos materias, cada una con sus contenidos y libros.

En esta ponencia interesa particularmente reconstruir el concepto de ciudadanía, desde el eje de participación, como parte del proyecto democratizante actual. El libro de texto tiene una doble circunstancia: por un lado es un producto de la visión ideológica de los actores que lo elaboran y por otro, se vuelve un instrumento de referencia para la práctica pedagógica y podría ser también un orientador de la participación. Es así que la pregunta central para el análisis es: ¿Qué formas de participación política-ciudadana, son mencionadas en los libros de texto de Historia de México, 4º y 5º grado, y los de Formación Cívica y Ética de 4º, 5º y 6º grado de primaria? ¿Qué tipo de participación es la que se promueve? ¿Qué diferencias o semejanzas hay entre el contenido de ambas asignaturas? ¿Cómo podrían vincularse?

Método

Se realiza un análisis de contenido, entendiendo este como “un conjunto de técnicas parciales, pero complementarias que consisten en explicitar y sistematizar el contenido de los mensajes y la expresión de ese contenido con la ayuda de indicios cuantificables o no. Todo ello con la finalidades de efectuar deducciones lógicas y justificables concernientes a la fuente (el emisor y su contexto) o, eventualmente, a los efectos de los mensajes tomados en consideración” (Bardín, 1986, p.32). Se empleó un enfoque cualitativo-interpretativo, entendiendo por éste la identificación de frases que respondan a ciertas preguntas clave de acuerdo al interés del estudio.

Las unidades de análisis son libros de texto de historia, 4º y 5º grado, y los libros de Formación cívica y ética del 2016, todos ellos utilizados en las escuelas primaria hasta el momento del estudio. Estos libros son producidos por el gobierno y su uso es obligatorio en las escuelas de nivel básico. Se eligieron las ediciones más recientes en el momento del estudio. Se identificaron, con apoyo del programa Atlas ti (Versión 1.5.3 para Mac), las partes de los libros que hicieran referencia a formas de participación.

Resultados

A partir de un conteo de frecuencia de citas se obtuvieron los siguientes resultados:

Práctica de participación políticas-ciudadanas	FCyE	Historia
Actividades partidistas	0	12
Voto-Elecciones	14	21
Asistencia asambleas	30	3
Firma de peticiones	3	0
Información política en medios de comunicación	3	4
Membresía activa en...(organizaciones no gubernamentales) o información de su funcionamiento	16	1
Participación en huelga	3	5
Participación en manifestaciones o protestas	2	24
Toma o bloqueo de lugares públicos	0	7
	71	77

Tabla1. Elaboración propia.

Con base en las cifras encontradas podemos afirmar que en el caso de los libros de FCyE se hace énfasis en primer lugar a una participación local, en las asambleas y reuniones de cabildo, en segundo lugar a la acción a través de organizaciones no gubernamentales, y en tercer lugar, el ejercicio del voto para elegir representantes. Todo ello serían actos dentro de la organización y legalidad.

Por ejemplo, en el libro de 5° grado, en la lección 13, denominada “Normas y acuerdos democráticos”, uno de los contenidos centrales es la realización de asambleas: “En esta lección participarás en una asamblea escolar en la que tu grupo establecerá cinco normas o acuerdos democráticos, así como las consecuencias en caso de incumplimiento para su salón y la escuela” (FCyE, 5° grado, p. 125). Dentro de esta misma lección se explican dos mecanismos en la toma de decisiones: el voto y el consenso. Se van especificando paso a paso el procedimiento para realizar una asamblea, como la fijación del objetivo, el registro de los acuerdos, las funciones de los participantes, la discusión, la elaboración de actas, entre otros.

Se explica cómo funciona la democracia representativa, en la que se ubica el voto para la elección de representantes, como el mecanismo más viable en las condiciones actuales:

La democracia es una forma de gobierno basada en la amplia participación de la ciudadanía, la toma de decisiones, la elección de los gobernantes y la elaboración de las leyes. Antiguamente la ciudadanía participaba en forma directa mediante una asamblea, porque vivía en ciudades pequeñas y había pocos habitantes. Actualmente, en México la democracia es representativa ya que, debido a la extensión de su territorio y a la cantidad de su población, sería imposible la participación directa. Por ello, la ciudadanía elige mediante el voto a algunas personas para que sean, durante un breve periodo, sus gobernantes y representantes (diputados y senadores) y tomen decisiones en su nombre considerando los intereses y necesidades del pueblo que los eligió. Así, la ciudadanía participa en las decisiones democráticas de manera indirecta. (FCyE, 2016, 5° grado, p. 145, el subrayado es mío)

En el mismo libro de 5° grado, se explica cómo funcionan instituciones como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), así mismo explica el funcionamiento de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el marco de la defensa de los derechos humanos, específicamente las funciones de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH):

Cualquier persona que considere ha sido víctima de una violación a sus derechos humanos, incluso un menor de edad, puede presentar una queja ante la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) o en ...la comisión de la entidad donde vive, ya sea de manera personal o mediante un representante. No necesita un abogado y puede presentarla por teléfono o fax, aunque tendrá que ratificarla en persona posteriormente. Las organizaciones de la sociedad civil pueden notificar violaciones de derechos humanos hacia persona que no tengan la capacidad de presentar su queja de manera directa. En la CNDH existe personal encargado de asesorar a los niños que presentan una queja... (FCyE, 2016, 5° grado, p. 174, el subrayado es mío).

Es así que se plantea que los niños pueden acceder a los servicios de este organismo para defender sus derechos humanos. Sería necesario profundizar y poner en contacto a los niños con estos mecanismos.

Respecto a las organizaciones no gubernamentales, se explica que:

Los ciudadanos tienen en la asociación y las acciones colectivas otra forma de dar respuesta a los problemas y conflictos que los afligen. Así, con base en su derecho a asociarse existen agrupaciones que, sin depender del ayuntamiento, del gobierno estatal o federal, realizan acciones en beneficio de su localidad. Se les llama asociaciones civiles u organizaciones de la sociedad civil, las cuales son expresión tanto de la democracia como de la solidaridad. En sus acciones, deben apegarse a la legalidad. (FCyE, 2016, 4° grado, p. 106, el subrayado es mío)

Si bien se explican qué son las organizaciones no gubernamentales, observamos que no se dicen cuáles son ni se dirige a los niños a la búsqueda de éstas, lo cual sería recomendable para que estos sepan a dónde pueden acudir en caso de algún problema.

En el caso de Historia encontramos la mayor mención en la participación en manifestaciones o protestas, en segundo lugar el voto y en tercer lugar se da información sobre partidos

políticos. Si bien no se puede afirmar que con ello se pretenda invitar a la participación a través de estas acciones, sí podrían ser interpretadas como constancia de que a través de éstas, la población ha buscado influir en el ámbito público y logrado cambios.

Gran parte de la narrativa histórica del 5° grado hace referencia a protestas que van desde manifestaciones colectivas, motines hasta levantamiento en armas en contra del gobierno. Por ejemplo, en el tema del Virreinato se narran motines, rebeliones y descontento social: “Algunos fueron ferozmente sometidos, mientras que otros propiciaron el establecimiento de acuerdos entre las autoridades españolas y los indígenas” (SEP, 2014, 4° grado, p.139) y de población en general descontenta por la falta de alimentos:

“En 1692, en la ciudad de México, hubo escasez de maíz y los más pobres organizaron una protesta para exigir al gobierno que les proporcionara ese alimento...y aunque fueron sometidos, lograron que el virrey consiguiera maíz, además de otros alimentos y que se produjera mayor cantidad de pan. (SEP, 2014, 4° grado, p. 141, el subrayado es mío)

Vemos entonces que durante la colonia sí hay cierto poder de influencia de los habitantes, aunque no eran reconocidos como ciudadanos.

En los levantamientos en armas son dos hechos históricos los desarrollados: la lucha por independencia y la Revolución Mexicana. En el caso de la lucha por la independencia se enfatiza que son los criollos quienes se levantan y organizan al pueblo, como grupos anónimos liderados por personajes del contexto social y político en esa época, lo que ahora para nosotros son personajes históricos (SEP, Historia 4° grado , pp. 164- 176). A partir de ahí se continúa la narración de las acciones de los independentistas: La conspiración, las acciones de Miguel Hidalgo y Costilla, José María Morelos y Pavón.

En este mismo contexto de la lucha por la independencia y sus consecuencias, se mencionan rebeliones indígenas. Se enfatiza el hecho de la persistencia de su lucha al no haber sido beneficiadas con el nuevo régimen que se fue conformando a partir de la independencia.

Por otro lado, la sociedad estaba dividida, pues gran parte de la población era pobre mientras que una minoría disfrutaba de abundantes riquezas. Más de la mitad de la población era indígena y padecía los abusos y la discriminación de otros grupos sociales. Las leyes creadas después de la Independencia, lejos de brindarles protección, los afectaron de distintas maneras al favorecer que los hacendados y rancheros mestizos los despojaran de sus tierras. En lugares como Sonora y Yucatán se produjeron violentas rebeliones indígenas que duraron muchos años. (SEP, 2014, 5° grado, p.19, el subrayado es mío).

Los pueblos originarios permanecen como antagonistas al gobierno y se les ubica en estado de vulnerabilidad. Es interesante detenerse en estas aclaraciones ya que relativizan los procesos de la historia como señales de progreso y bienestar para la mayoría de la población, en este caso habrá que reflexionar cómo es que la independencia deja a los pueblos originarios en desventaja ante otros grupos sociales.

Además de los anteriores movimientos que buscaron quitar el poder al gobierno en turno, encontramos enunciadas protestas contra el gobierno que fueron reprimidas violentamente, entre ellas motines en el Virreinato como oposición a la expulsión de los jesuitas (SEP, 2014, 4° grado, p.141).

Por primera vez se incluye en los libros de texto de primaria lo relativo al movimiento estudiantil de 1968 ocupando un tema en los libros de 4° y 5° grado.

...en la década de 1960, surgieron protestas de amplios sectores de la juventud que estaban inconformes con las desigualdades económicas, políticas y sociales que había en sus sociedades, en países como Francia, España, Alemania, Brasil, Italia y Japón. Los jóvenes demandaban un nuevo orden social que eliminara los privilegios y beneficiara a las mayorías. Sus ideales de cambio social fueron calificados como de izquierda y desdenados por quienes consideraban que no había nada que cambiar. Por ello, fueron reprimidos por las autoridades de sus países al no reconocer el valor de sus demandas. En México, un sector de la juventud compartía esos ideales, y la represión de la que habían sido objeto, una vez más, les dio la oportunidad de protestar y exigir cambios. A su protesta se unieron trabajadores, profesores, amas de casa y ciudadanos inconformes con el autoritarismo del gobierno, el cual acusó a los estudiantes de ser una amenaza para la paz social. (SEP, 2014, 5º grado, p 150-151, el subrayado es mío)

Observamos en este caso la expresión no solo de jóvenes estudiantes sino de otros sectores como trabajadores, profesores, amas de casa. Los estudiantes universitarios fueron vistos como una amenaza para el gobierno, lo que explica la fuerte represión a la que fueron sometidos.

En el libro de cuarto grado.

Años más tarde, el 10 de junio de 1971 se realizó en la ciudad de México una marcha magisterial y estudiantil para demandar la democratización de la enseñanza y la libertad de presos políticos de 1968, pero fue reprimida violentamente en la Avenida de los Maestros por un grupo de choque conocido como Los Halcones. De nueva cuenta, dicha represión mostró un gobierno intolerante a las expresiones sociales. (SEP, 2014, 4º grado, p. 136).

En cuarto grado se hace mención de las protestas que continuaron en los años setenta, y a su represión; en quinto grado es descrito el movimiento, relacionándolo con el contexto internacional.

Cabe señalar que en los libro de FCyE no hay mención a partidos políticos ni actividades partidistas, en cambio en los de Historia sí. Se alude a ellos como parte de la explicación de procesos políticos:

A mediados del siglo XIX dos fuerzas políticas querían gobernar México; ambos grupos tenían ideas opuestas, en la mayoría de los casos, acerca de las medidas que debían adoptarse para mejorar la situación del país. Estos grupos eran los liberales y los conservadores, a los que se ha considerado como partidos políticos, sin que lo hayan sido formalmente (Historia, 2014, 5º grado, p. 50)

Se hace referencia directa a la conformación del Partido Revolucionario Institucional (PRI) que estuvo en el poder desde los años treinta hasta el año 2000.

Para fortalecer al gobierno y terminar con las rebeliones armadas por la presidencia de la Republica, Plutarco Elías Calles propuso a los jefes políticos y militares la creación de un partido político. En 1929 se fundó el Partido Nacional Revolucionario (PNR). Muchos sindicatos y organizaciones de distintos sectores de la sociedad se afiliaron a él. En 1938, el partido se reformó y se conformó por cuatro sectores sociales (obrero, campesino, popular y militar) y se llamó Partido de la Revolución Mexicana (PRM). En 1946, tuvo otra transformación y adoptó el nombre de Partido Revolucionario Institucional (PRI) (Historia, 4º grado, p. 123)

Las formas de participación, que si bien son derechos de los ciudadanos, alteran o cuestionan el orden político (asambleas, toma o bloques de calles) no son objeto de mención de la materia de FCyE, pero sí en Historia.

Además de los movimientos antes enunciados encontramos las llamadas protestas pacíficas. Estas ocupan mucho menor espacio en el contenido de los libros a comparación de los otros tipos de manifestaciones:

Durante el periodo que estás estudiando [los años setenta en adelante] en numerosas ocasiones muchos de los sectores de la sociedad (trabajadores, estudiantes, indígenas, profesionistas, mujeres y ciudadanos en general) han impulsado movimientos de protesta, exigiendo la solución a problemas que afectan a grupos particulares o a la sociedad en su conjunto. La mayoría de estos movimientos ha tenido un carácter pacífico al emplear medios como plantones, marchas, toma de oficinas públicas y paros laborales. Por otro lado, algunas personas han formado grupos como las organizaciones no gubernamentales. Actualmente, los movimientos sociales en México y sus demandas son muy variados. [...] Algunas de sus propuestas han encontrado cabida dentro del sistema de leyes en México y se ha impulsado la defensa de sus peticiones. (SEP, 2014, 5° grado, p. 168. El subrayado es mío).

Más adelante explica sintéticamente el proceso de alternancia del poder y al papel del movimiento zapatista, dentro del tema “Reformas en la organización política, la alternancia en el poder y cambios en la participación ciudadana”, afirmando que la participación ciudadana impulsó cambios que hicieron de México un país más democrático.

Con la finalidad de contar con una institución imparcial que diera transparencia y legalidad a los procesos electorales que se llevaban a cabo en todo el país, fue creado el Instituto Federal Electoral (IFE) en 1990 por iniciativa de una organización ciudadana llamada Alianza Cívica. El 1 de enero de 1994 el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), constituido en su mayoría por indígenas de Chiapas, se levantó en armas contra el gobierno exigiendo reconocimiento y respeto a sus derechos. Como consecuencia de este levantamiento, se realizó una reforma a la Constitución en la que se reconoció y garantizó el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación, es decir, a su derecho a decidir sobre sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural. (Historia, 2015, 5° grado, p.170)

Este cierre en la narrativa histórica del texto, daría cuenta del proceso de democratización por el cual se ha transitado, quedando en su mayoría enunciado el ciudadano como actor colectivo o particular. Pero también podemos identificar cierta tendencia ideológica partidista: gobiernos priistas vinculados con la represión y gobiernos del Partido Acción Nacional (PAN), mayor apertura democrática². Como parte de este proceso de apertura se menciona el movimiento zapatista, enfatizando el desenlace positivo en relación a los derechos de los pueblos y comunidades indígenas. Más adelante menciona brevemente la represión a otros movimientos tales como la matanza de Aguas Blancas (Guerrero, 1995) y la de Acteal (Chiapas, 1977). Cierra este apartado afirmando que “Democracia no significa solamente participar en las elecciones; también implica la preocupación y la participación permanente de los ciudadanos en los asuntos cotidianos de la comunidad: “El respeto a la ley hará de México un país desarrollado. Aprender a ser ciudadanos, pagar impuestos, votar y, al mismo tiempo, exigir nuestros derechos y cumplir nuestras obligaciones puede convertir a México en un país de gran desarrollo” (Historia, 2014, 5° grado, p. 172).

Se dedica una página al compromiso social para el cuidado del ambiente. Se hace un llamado al compromiso social para detener y revertir el deterioro ambiental. Para ello se llama a iniciativas concretas en vías de mejorar el ambiente. Otro tema que se aborda es la solidaridad de los mexicanos ante situaciones de desastre como fue el terremoto de 1985, el cual devastó amplias zonas de la ciudad de México: “Debido a la participación ciudadana, el gobierno asumió una mayor responsabilidad en las tareas de proteger a la población en situaciones de emergencia” (Historia, 2014, 5° grado, p. 181). En este tema en particular se hace hincapié en la solidaridad de las ciudadanías:

La solidaridad, responsabilidad y compromiso social de los mexicanos se han manifestado en diversas situaciones. Los ciudadanos se han organizado de manera desinteresada para ofrecer ayuda

² El PAN, fundado en 1939 por Manuel Gómez Morán, entre otros, es un partido laico, de ideología liberal, vinculado con tendencias de derecha. Los libros de texto analizados fueron elaborados bajo la administración del PAN. El PRI se puede considerar como un partido de centro, en ocasiones apoyándose en principios de izquierda, de centro o derecha, de acuerdo a las circunstancias.

a quien lo necesita. Lo hemos visto y vivido en las catástrofes naturales como inundaciones, terremotos y sequías.(Historia, 2014, 5º grado, p. 180)

En síntesis, en el libro de Historia podemos encontrar múltiples referencias a la participación, pero sobre todo la relacionada con acciones que han irrumpido el orden público y la complejidad de su desarrollo y repercusiones hacia el futuro en relación a esos hechos. Se da poco peso a acotamientos del presente. Desde el punto de vista positivo observamos que en los libros de historia se hace un llamado a la participación ciudadana, para la resolución de problemas tales como el cuidado del medio ambiente, u organización en caso de desastres naturales, temas que en si mismo podría ser una buena oportunidad para ser historizada la injerencia informal de la ciudadanía, ante situaciones que requieren acciones de solidaridad.

Conclusiones

Como ya lo he afirmado anteriormente (Vázquez, et. al, 2017) la participación ya se política o ciudadana, es un contenido central explícito en los libros de Formación Cívica y Ética e implícito en los de Historia. Los hechos que recuperan los textos de historia han pretendido desestabilizar el orden instituido, y varios de ellos, de acuerdo a los libros, reprimidos por el Estado, pero a la vez se resalta su influencia en el orden jurídico y otros han sido fundamentales para la transformación social a largo plazo, aunque no siempre con características de progreso y bienestar para las mayorías. Cuando se aborda el siglo XX encontramos referencias generales a protestas, enfatizando su carácter pacífico. Pareciera ser una invitación a recurrir a estos mecanismos en caso de tener la necesidad de expresar demandas específicas hacia el Estado.

En el caso de Formación Cívica y ética, se pretende inducir a procesos legales bajo un orden. La lección que deja la historia nacional, reflejada en los libros de FCyE, es que en la actualidad hay más y mejores oportunidades para la participación política-ciudadana a comparación con el pasado, por lo que se invita a tener una participación política organizada bajo los márgenes de la ley.

Así es que ante la pregunta:¿qué diferencias o semejanzas hay entre el contenido de ambas asignaturas?, podemos afirmar que en ambas se abordan procesos en los que los ciudadanos, como sujetos sociales, participan en el cambio social. En Historia, predominantemente a través de acciones fuera de la ley y en Formación Cívica y ética, se dan pautas para acciones con un carácter organizado y legal. De ahí se deriva otra pregunta: A partir de estos libros de texto ¿qué sentido darán a la participación estudiantes y profesores? Ya que pareciera que solo son las acciones fuera de la ley las que han ocasionado cambios sociales y las legales se ubican como parte de una forma deseable de ser ciudadano, desde la eticidad que aborda Yurén (2013).

Por otro lado, queda evidenciado que en ambos textos, se pueden leer que la participación ciudadana en el marco de la democracia va más allá del acto de votar, implica tomar parte en las decisiones en el ámbito público, es decir tiende a un sentido maximalista.

Considero sería pertinente, en el caso de Historia, profundizar en el sentido conflictivo y recuperar las voces de los “actores” de los movimientos actuales, que de alguna manera cuestionan el orden instituido y de ser posible incluir casos históricos de participación legal que hayan dado paso a procesos de cambio. En el caso de FCyE, se podría remitir al estudiante a fuentes que le permitan historizar los procesos, tratar de vivir las prácticas ahí enunciadas, por lo menos al interior de la escuela y aprender a manejar la complejidad de los procesos de conflicto y negociación. Si bien ambas materias aportan elementos para la Formación de una ciudadanía activa, cada una lo hace o pone énfasis en cuestiones pedagógicas.

Si bien la formación de una ciudadanía activa requiere el abordar ciertos contenidos conceptuales e informativos, esta no se agota ahí, es necesario incorporar en las escuelas prácticas en las que la participación de los actores educativos sean una realidad cotidiana.

Referencias bibliográficas:

- **Bardín, L.** (2002). El análisis de contenido. Trad. César Suárez, Madrid: Akal.
- **Conde, S.** (2006). Construir ciudadanía. Implicaciones para la educación formal. En Democracia y construcción de ciudadanía. Nuevos Paradigmas, nuevos caminos. México: IEDP
- **Chopin, A.** (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. Traducido por Miriam Soto Lucas. Revista Educación y Pedagogía, 13, 29-30, 209-229.
- **Fernández De Mantilla, L.** (1999). Algunas aproximaciones a la Participación Política. Colombia: Universidad Autónoma de Bucaramanga
- **Hoskins, B. L., & Mascherini, M.** (2009). Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator. Social Indicators Research, 90(3), 459-488. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9271-2>
- INE, COLMEX (2014). Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México. México. Instituto Nacional Electoral y Colegio de México (2014). Accesible en <http://www.ine.mx/archivos2/portal/DECEYEC/EducacionCivica/informePais/>
- **Serrano, A.** (2015). La participación ciudadana en México, Estudios Políticos, 43, 93-116, Accesible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-16162015000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- **Vázquez, Ávila y Ochoa** (2017). La participación política en los libros de texto de Historia en Educación primaria (2014). En: Escalante, Blázquez y Camargo (comp.) Caminos en la Enseñanza de la Historia, 289- 308. México: REDDIEH, CONACYT, UAQ, BUAP y UPN.
- **Yurén, T.** (2013). Ciudadanía y Educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política. México: Juan Pablos Editor-Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- **Unidades de análisis**
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Formación Cívica y Ética*, 4º grado. México, SEP
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Formación Cívica y Ética*, 5º grado. México, SEP
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Formación Cívica y Ética*, 6º grado. México, SEP
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Historia*, 4º grado. México, SEP
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Historia*, 5º grado. México, SEP

El saber histórico escolar en secundaria. Un análisis en torno al tratamiento del peronismo en las carpetas de estudiantes

María Ximena González Iglesias

gonzaleziglesiasximena@gmail.com

Universidad Nacional de General Sarmiento / Argentina

RESUMEN:

Las inquietudes por los procesos de selección, organización y transmisión de los contenidos a enseñar siempre han sido un tema de interés para los estudios del campo de la educación, tal como lo demuestra los estudios curriculares. Asimismo, los estudios que se abocan a la configuración áulica han propuesto interpretarlos, por ejemplo, desde los siguientes conceptos: “transposición didáctica”, “mediación didáctica” y “producción”.

Considerando estas aproximaciones, en este trabajo me propongo indagar la conformación del saber histórico escolar. De esta manera, las preguntas que orientan el trabajo son las siguientes: ¿Qué saberes, representaciones y lenguajes se combinan en la enseñanza y dan sentido al saber histórico escolar?, ¿Qué vínculos se establecen entre la historia escolar y la historia académica? Para dar respuesta a estos interrogantes, recorté en un tema: el saber histórico escolar en torno al peronismo clásico y lo analicé desde distintas fuentes: normativas –diseño curricular y Núcleo de Aprendizajes Prioritarios-, didáctico-pedagógicas –libros de texto y materiales didácticos producidos por Educ. ar y Canal Encuentro- y fuentes escolares –carpetas de estudiantes-.

A modo de anticipo, tal como se desprende del análisis de las distintas fuentes, el saber histórico escolar, además de guardar un vínculo estrecho con el saber de referencia, es un saber producido en y para la escuela, proceso en el cual los docentes tienen un destacado rol.

PALABRAS CLAVES: Saber escolar. Enseñanza. Peronismo

Saberes, leituras e apropriações no ensino da história

RESUMO:

As inquietações pelos processos de seleção, organização e transmissão dos conteúdos do ensino tem gerado muito interesse entre os pesquisadores da educação, como é o caso do campo dos estudos curriculares. Os estudos devotados à configuração escolar tem proposto sua interpretação sobre esses processos, por exemplo, com termos como “transposição didática”¹⁰, “mediação didática”¹¹ e “produção”¹². Partido dessas considerações, esta comunicação tenta pesquisar a conformação do saber histórico nas escolas. As perguntas que dirigem esta pesquisa são as seguintes: ¿Que saberes, representações e linguagens são combinados no ensino e oferecem sentido ao saber histórico escolar? ¿Que vínculos são estabelecidos entre a história escolar e a história acadêmica? Para responder a estas questões, foi escolhido um tema (o saber histórico escolar sobre o peronismo clássico) que foi analisado com distintos documentos: normativa (design curricular e *Núcleo de Aprendizajes Prioritarios*), didáctico-pedagógicas (livros didáticos, materiais didáticos produzidos por o site Educ.ar e o canal de televisão Encuentro) e escolares –cadernos de alunos-.

Uma conclusão da análise das fontes é que o saber histórico escolar, além de ter um vínculo próximo com o saber de referência, é um saber produzido na (e para a) escola, e por isso mesmo os docentes tem um papel relevante nele.

Palavras chaves: Saber escolar. Ensino. Peronismo

Knowledge, readings and appropriations in the teaching of history

ABSTRACT:

Concerns about the processes of selection, organization and transmission of the contents to be taught have always been a topic of interest as evidenced by the field of curricular studies. Likewise, the studies that focus on the school settings have proposed to analyse them, for example, from the following concepts: "didactic transposition"⁶, "didactic mediation"⁷ and "production"⁸.

Considering these background, in this research I am willing to investigate the conformation of the school historical knowledge. Therefore, the questions that guide this paper are the following: Which knowledges, representations and languages are combined in teaching and give meaning to school historical knowledge?, What links are established between school history and academic history? In order to answer these questions, I will focus on one theme: the historical school knowledge about classical Peronism and I will analyze this topic based on different sources: regulations - curriculum design and NAP-, didactic-pedagogical - textbooks and didactic materials produced by Educ.ar and Encuentro Channel-, and school sources - students' folders.

According to the analysis of the studied sources, we can anticipate as a preliminary conclusion that the school historical knowledge, besides having a close link with the academic knowledge, it's also produced in and for the school, by a process in which teachers have a prominent role.

KEYWORDS: School knowledge. Teaching. Peronism.

Introducción

El origen y las características que adquiere el saber escolar han sido explicados desde diversas perspectivas. Por un lado, desde la noción de "transposición didáctica" elaborada por Yves Chevallard (1997). Por otro lado, en términos de producción en la cultura escolar propuesto por André Chervel (1991). Pese a las diferencias en los enfoques y conclusiones, ambas miradas han puesto de relieve la singularidad y especificidad del saber escolar.

En este trabajo abordaremos el saber histórico escolar desde su tratamiento en las aulas. Para ello, realizaremos un análisis sobre un recorte temático en particular, esto es, el peronismo y sus orígenes.

Para ello, recuperaremos la perspectiva de la "cultura escolar" puesto que permite leer conjuntamente las intersecciones de las culturas político-normativa, pedagógica y docente (Escolano, 1999). La cultura escolar reúne el "conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos" (Julia, 2001, p. 9). De esta manera, se evitará la mirada que ve a la escuela y a los docentes como meros receptores de formulaciones oficiales o de sugerencias didácticas y propondrá comprender a la escuela como "lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado y, a su vez, de creación de saberes y haceres que regresan a la sociedad" (Vidal, 2007, p. 30).

Consideramos que el peronismo es un contenido potente para pensar el saber histórico escolar, puesto que, es un tema que suscita diversas atenciones.

Por un lado, desde el campo de la historiografía se han generado numerosas y diversas investigaciones. Macor y Tcach (2003) han propuesto una clasificación para situar los trabajos referidos al peronismo en tres fases. La primera de ellas reúne los trabajos que se enmarcan en la perspectiva de Germani, que denominan fase de “interpretaciones ortodoxas”; una segunda fase denominada “interpretaciones heterodoxas” que comienza a desarrollarse en la década de los setenta, reúne también trabajos de científicos sociales en la que destaca la perspectiva propuesta desde la sociología por Murmis y Portantiero; y una tercera fase “interpretaciones extracéntricas” que se inaugura en la década del ochenta, que sobre todo, reúne producciones elaboradas desde el campo de la historiografía. En la primer fase el foco de atención se concentra en explicar los apoyos sociales suscitados por Perón y para ello, los trabajos hacen énfasis en el pasaje de una sociedad tradicional a una moderna y ponen de relieve el papel de los migrantes internos recién llegados a las zonas industriales para dar cuenta de que son dichos sectores los que representan el grueso de los apoyos. En la segunda fase, sobresalen los trabajos que ponen el foco en el papel de la vieja clase obrera en la génesis del peronismo, discutiendo así la tesis germaniana. La tercera fase tiene como característica sobresaliente el hecho de presentar una escala más amplia para el fenómeno, y al correr el eje de análisis de los grandes centros urbanos e industriales se ponen en juego nuevas perspectivas y miradas que complejizan aún más el período (¿Cómo el peronismo generó adhesión en zonas que no habían sido alcanzadas por el proceso de industrialización?).

Por otro lado, el peronismo es un contenido considerado como ineludible por los docentes a partir de la información que se desprende de una investigación realizada en 2012 por el equipo de investigación de enseñanza de la historia de la UNGS¹.

Este trabajo retoma aportes anteriores en esta línea. En primer lugar, dialoga con el estudio realizado por Carrizo (2011) que se interroga por los contextos y saberes que se articulan en el proceso de enseñanza y aprendizaje del peronismo en el aula, con respecto a la influencia de los saberes construidos, las vivencias familiares y los contextos de procedencia social de los docentes. Asimismo, con el trabajo de Carrizo y Tejerina (2013) que analiza los posicionamientos éticos y políticos puestos en juego en la práctica al momento de enseñar peronismo. En segundo lugar, en lo que concierne al tipo de fuentes analizadas, esta indagación retoma antecedentes relevantes. Por un lado, las investigaciones de Silvia Finocchio (2005) y Silvia Gvirtz (1999) sobre cuadernos de clase y saber escolar en primaria. Por otro, los trabajos sobre carpetas de secundaria realizados por Pappier (2005-2006) y González (2013 y 2017) abocados también a trabajar sobre saberes y prácticas en la historia en secundaria.

Sin desconocer las prescripciones normativas y las sugerencias pedagógico-didácticas, nos interesa enfocarnos en el saber que producen los docentes en el cotidiano escolar, por medio del análisis de carpetas de estudiantes del nivel medio. Las preguntas que orientan esta indagación son las siguientes: ¿Qué características posee el saber que los docentes transmiten en las clases de historia?, ¿Cuáles son las selecciones, recortes ponderaciones y omisiones que efectúan?, ¿Cuáles son los saberes docentes que interactúan con aquellos otros provenientes de la cultura político-normativa y la cultura pedagógico-didáctica? De modo tal, que se tendrán en cuenta las relaciones que se

¹En el proyecto de investigación: “Enseñanza de la historia en secundaria hoy” se realizaron 100 encuestas a profesores de la región IX, en la cual –entre otras cosas– se solicitaba a los docentes de historia que establecieran cuáles son los tres temas de historia argentina que consideran imprescindibles para enseñar a los alumnos en secundaria. En esa ocasión, el peronismo fue uno de los indicados con mayor frecuencia.

establecen entre las diversas culturas y, a su vez, las que se generan entre el saber escolar y el saber académico. Asimismo, consideramos que el trabajo puede contribuir a dar cuenta de un conjunto de saberes y haceres docentes y escolares que por lo general permanecen invisibilizados.

La indagación se funda en un corpus documental² constituido por carpetas de estudiantes de las regiones VI, IX y XI de la Provincia de Buenos Aires de los ciclos lectivos 2010-2017. De un total de 64 carpetas recogidas nos enfocaremos en el análisis de 5 de ellas, pertenecientes a estudiantes de 4º y 5º año, de escuelas tanto estatales como privadas -laicas y confesionales-.

Consideramos a las carpetas como fuentes, como tales reconocemos sus límites -la fragmentación, las ausencias- en el sentido que como toda fuente no agota la experiencia, en este caso escolar, pero asimismo consideramos sus potencialidades -entre ellas el acercamiento con el cotidiano escolar- (González, 2017). Estos documentos, son considerados “dispositivos” que, como advierte Gvirtz (1999), en su estudio sobre cuadernos, deben ser tratados a partir de los efectos que producen y no como cosa neutra, como simple reflejo de las prescripciones curriculares. Además analizaremos otro tipo de fuentes -Diseño curricular- producido por la Dirección General de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios definidos por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Federal de Educación. Por lo tanto, en este trabajo procuramos evitar una mirada restringida a los discursos instituidos (leyes, resoluciones, currículos, teorías, normas, libros escolares) o ceñida a penetrar la realidad escolar para medir correspondencias o desviaciones respecto a las prescripciones oficiales u orientaciones pedagógico-didácticas (Finocchio, 2005).

Las unidades de análisis se definieron como el conjunto de explicaciones desarrolladas en las carpetas en relación al tratamiento de los orígenes del peronismo. En particular, en el análisis de la apertura y presentación del tema, es decir, de los puntos de partida seleccionados para trabajar el período, en este sentido, también la periodización efectuada por los docentes es considerada como una variable de análisis. Otra de las variables se compone por las dimensiones ponderadas y las materialidades y estrategias desplegadas para su enseñanza. A su vez, hemos observado el espacio cedido al tema en relación al espacio total de la carpeta y, también, en relación a otros temas abordados. De modo tal que el contenido enseñado se constituye en el objeto de estudio del presente trabajo.

A modo de anticipo es posible establecer que el conocimiento histórico escolar, al menos en lo que respecta al tratamiento del peronismo, resulta una producción singular de los docentes.

Desarrollo: El peronismo en la cultura político-normativa

Si bien el foco de atención de este trabajo se centra en la cultura docente y escolar, entendemos necesario indicar cuáles son los contenidos sobre el peronismo presentes en

²El equipo de investigación al que adscribo tiene construido un corpus variado de treinta carpetas de estudiantes. Cuenta con carpetas cuyas fechas -año calendario- van desde 2011 hasta 2015 e incluye distintos tipos de escuelas, escuelas estatales, privadas laicas y confesionales, técnicas, en su mayoría de la región IX. En este trabajo he analizado seis carpetas -1 correspondiente a 4º año y 5 pertenecientes a 5º año- y los ejemplos tomados pertenecen a este recorte. Intente que este recorte este integrado por carpetas que expresen las diferentes tipos de escuelas.

los lineamientos curriculares vigentes. Esto se basa, como se dijo, en el supuesto de un diálogo entre lo normativo, lo pedagógico y lo docente.

Al respecto, cabe indicar que las sugerencias establecidas desde los NAP referidas a peronismo se encuentran en el cuadernillo de Ciencias Sociales 2° / 3° año para el ciclo básico y en el cuadernillo de Ciencias Sociales 3°, 4° y 5° para el ciclo superior.

En el cuadernillo de 2° / 3° se establecen los siguientes contenidos:

“El conocimiento de los nuevos roles asumidos por el Estado nacional durante el peronismo en las esferas económica y social así como el análisis de la redefinición de la noción de ciudadanía, atendiendo especialmente a las relaciones entre el Estado y los trabajadores”. (ME; 2011, p. 22)

Se observa de este modo que conocer y analizar el rol del Estado nacional en lo que concierne a las acciones que moldean y articulan la política económica y social durante el período peronista se tornan aspectos relevantes como asimismo la idea de analizar la asumida redefinición de la noción de ciudadanía. Se privilegia una mirada desde el Estado, para -a partir de analizar las transformaciones que desde su interior se producen- dar cuenta de los cambios que tienen lugar en el conjunto de la sociedad, y en particular en el sector de los trabajadores.

En el caso del cuadernillo para los años 3°, 4° y 5° se sugiere el siguiente acercamiento:

“El conocimiento de los regímenes populistas latinoamericanos, en especial del peronismo, atendiendo a la movilización de los sectores subalternos y a la participación de los empresarios industriales, a la estrategia mercado-internista y a la formación del Estado social”. (ME, 2012)

No hay muchas diferencias entre ambas propuestas de contenidos, se infiere que algunos contenidos son profundizados en el cuadernillo correspondiente al ciclo superior, ya que, se incorpora la escala latinoamericana y se presenta al peronismo como parte de un fenómeno que trasciende la esfera local. Al tiempo que se incorporan otros actores sociales como los empresarios industriales y se hace referencia a los sectores subalternos, es decir, que ya no se menciona explícitamente a Perón ni tampoco a los trabajadores o al movimiento obrero, sino que, se opta por una categoría en algún punto más amplia como lo es la de sectores subalternos. Tanto en los cuadernillos elaborados en el marco de los NAP como en el diseño curricular que se abordará a continuación, el papel del Estado en su dimensión social es considerado.

Por otro lado, el diseño curricular del Ciclo Superior para la Educación Secundaria de 4° año diseñado por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE) asume, entre sus objetivos, la intención de superar los relatos simplificadores que emergieron de los grandes marcos explicativos y los grandes relatos y por otro lado dar visibilidad en la escena histórica a los sujetos en tanto actores con capacidad de incidir en la vida social. Asimismo, se plantea la necesidad de asumir e incorporar contenidos teóricos y metodológicos propios de la disciplina histórica de manera de garantizar un acercamiento con el conocimiento historiográfico. Por ello, se insiste en el trabajo en las aulas a partir de fuentes y textos de especialistas y al mismo tiempo se promueve la utilización de escenas de películas, de imágenes y fotografías, así como también el uso de obras literarias.

A continuación presentamos un fragmento de los contenidos sugeridos en el diseño curricular para abordar el peronismo:

“El gobierno militar frente a la guerra, la política interna y el movimiento obrero. Cambios y continuidades del gobierno militar: el Grupo de Oficiales Unidos (gou), Juan Domingo Perón, los sectores nacionalistas y liberales del ejército. Hacia el 17 de octubre: política sindical y laboral. Reacciones y rechazos. La caída de Perón y el movimiento obrero. El 17 de octubre y las elecciones. Una sociedad políticamente escindida: peronistas y antiperonistas”. (Diseño curricular Historia, 4° año. DGCE, 2011).

A diferencia de los contenidos sugeridos en los NAP, aquí se observa una selección de contenidos más minuciosa y en donde el criterio cronológico tiene gran peso. Si bien estos contenidos son un recorte, es posible advertir la preponderancia de la dimensión política para el tratamiento del período centrado sobre todo en el análisis de las relaciones sostenidas entre dos actores: Perón y el movimiento obrero.

El peronismo en la cultura docente

Por cultura docente entendemos, “la tradición inventada desde la experiencia” (Escolano, 1999), es decir, el conjunto de pautas que orientan la práctica, que se han ido sedimentando a lo largo del tiempo en la escuela y que otorgan sentido y sostienen el acto de enseñar. En este sentido, la exploración de las carpetas se realiza desde una óptica que pondera los procedimientos empíricos que se visibilizan a través del análisis y que es posible traducir en términos de saber-hacer.

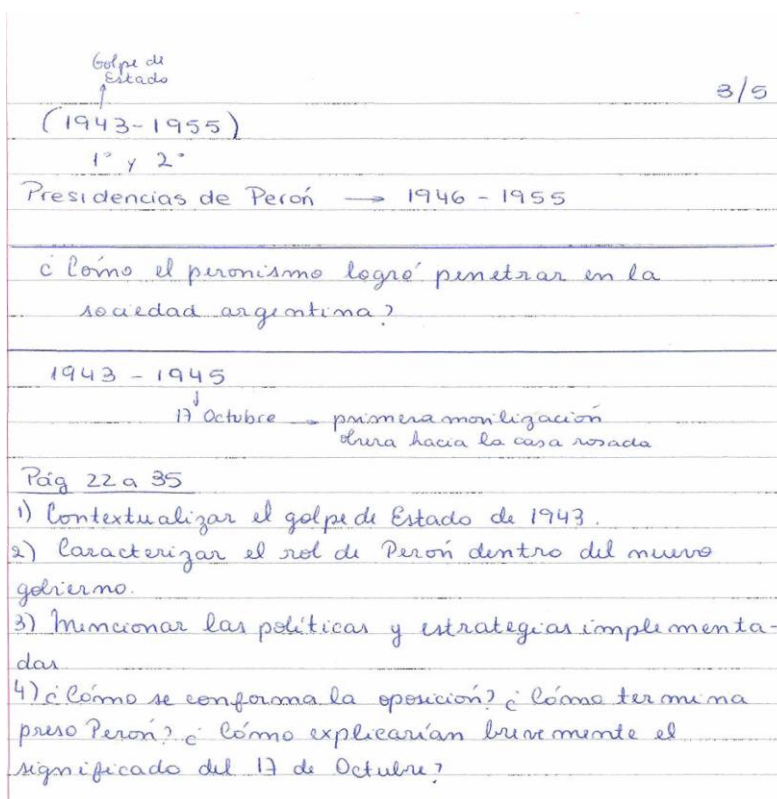
Del análisis se desprende que los temas vinculados al tratamiento de los orígenes del peronismo en la enseñanza de la historia en la escuela media de la provincia de Buenos Aires son: el golpe de Estado de 1943 (el rol del G.O.U y específicamente las medidas tomadas por Perón desde la Secretaría de Trabajo y Previsión), el vínculo entre Perón y los trabajadores y el 17 de Octubre de 1945. Que sean estos los temas más sobresalientes no implica que sea posible encontrar otros abordajes, sino simplemente que estos son los temas que con mayor frecuencia encontramos a partir de la exploración del corpus empírico.

Golpe de Estado de 1943

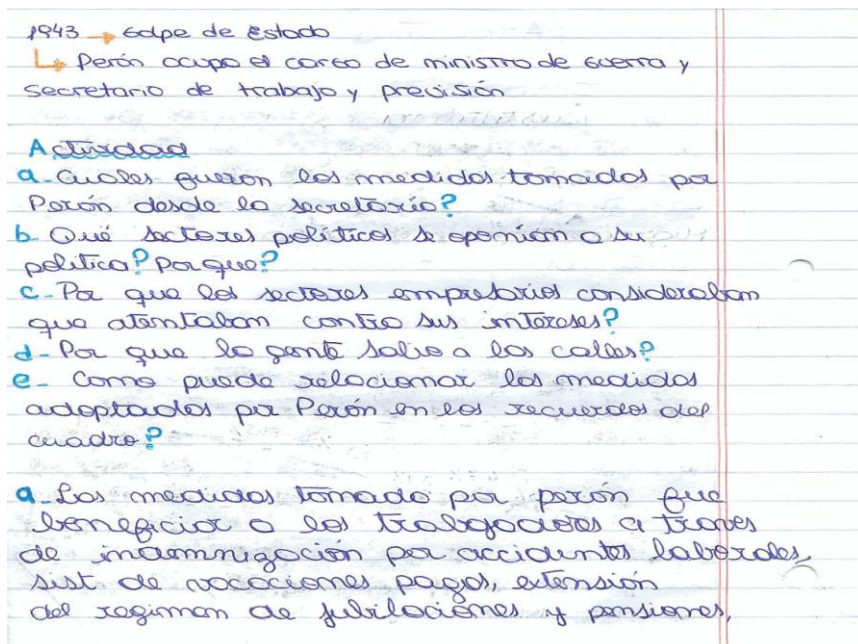
En las carpetas, la referencia al golpe de Estado de 1943 se presenta como la antesala que habilita el tratamiento del surgimiento del peronismo. En dicho proceso, el rol de Perón desde la Secretaría de Trabajo y Previsión aparece en primer lugar. Según se desprende del análisis, es mediante las medidas tomadas en relación a las mejoras en las condiciones de trabajo y del establecimiento de una serie de regulaciones que contemplan un mayor bienestar para los trabajadores, que Perón adquiere una gran visibilidad y protagonismo, generando de ese modo la adhesión de los sectores trabajadores.

En este sentido, dado que la apertura al tema se concentra en los sucesos que tuvieron lugar en Junio de 1943, la periodización que se establece para trabajar el período es 1943-1955. En algunos casos, luego se desagrega en dos subperíodos, a saber: 1943-1945 (refiere al surgimiento del peronismo) y 1946-1955 (primera y segunda presidencia de Perón). Es posible entonces establecer que el recorte y selección de contenidos realizados por los docentes sigue un criterio político.

Los siguientes fragmentos de carpetas permiten dar cuenta de ello. La intención al recuperar las evidencias escolares no es generalizar, ni extender estos modos de abordar la temática al conjunto de la historia enseñada, sino reforzar la argumentación.



Carpeta de estudiante de 5° año, escuela privada-confesional



Carpeta de estudiante de 5° año, escuela estatal

En ambos casos, las explicaciones se acompañan de actividades que recorren los primeros años, es decir, aquellos comprendidos entre 1943-1945, centrados en una

escala local –más bien metropolitana-. Sobresalen asimismo, ciertos actores sociales: Perón, la oposición y los trabajadores. Aunque en algunos casos se le otorga un mayor tratamiento a la diada Perón-trabajadores, por lo general serán estos tres actores los más visibilizados a lo largo de todo el período. Si bien, en el caso de los sectores opositores se producen variaciones como por ejemplo en torno a la actitud oscilante de la Iglesia, en el caso de los trabajadores no se encontraron mayores matices, al parecer se trata de un conjunto de trabajadores homogéneo. En el caso del primer fragmento es interesante advertir la inclusión de una pregunta, que podríamos suponer se trata de una pregunta de apertura que estimula el acercamiento al tema y la búsqueda de argumentos por parte de los estudiantes para encontrar la respuesta a lo largo del tratamiento del tema.

En otros casos, como veremos a continuación la selección realizada prioriza los procesos que se dan a escala regional e inserta el tema en un contexto latinoamericano

10-5

América Latina: "Populismos"

En América Latina, durante los decenios de 1930-1940,

En América Latina, durante los decenios de 1930-1940,

se anteponen los derechos sociales a los derechos políticos de la población y va a ser caracterizados como "Gobiernos Populistas". Entre los gobiernos bajo esta denominación sobresalen el de Getulio Vargas en Brasil, Lázaro Cárdenas en México, Juan Domingo Perón en Argentina.

Populismo

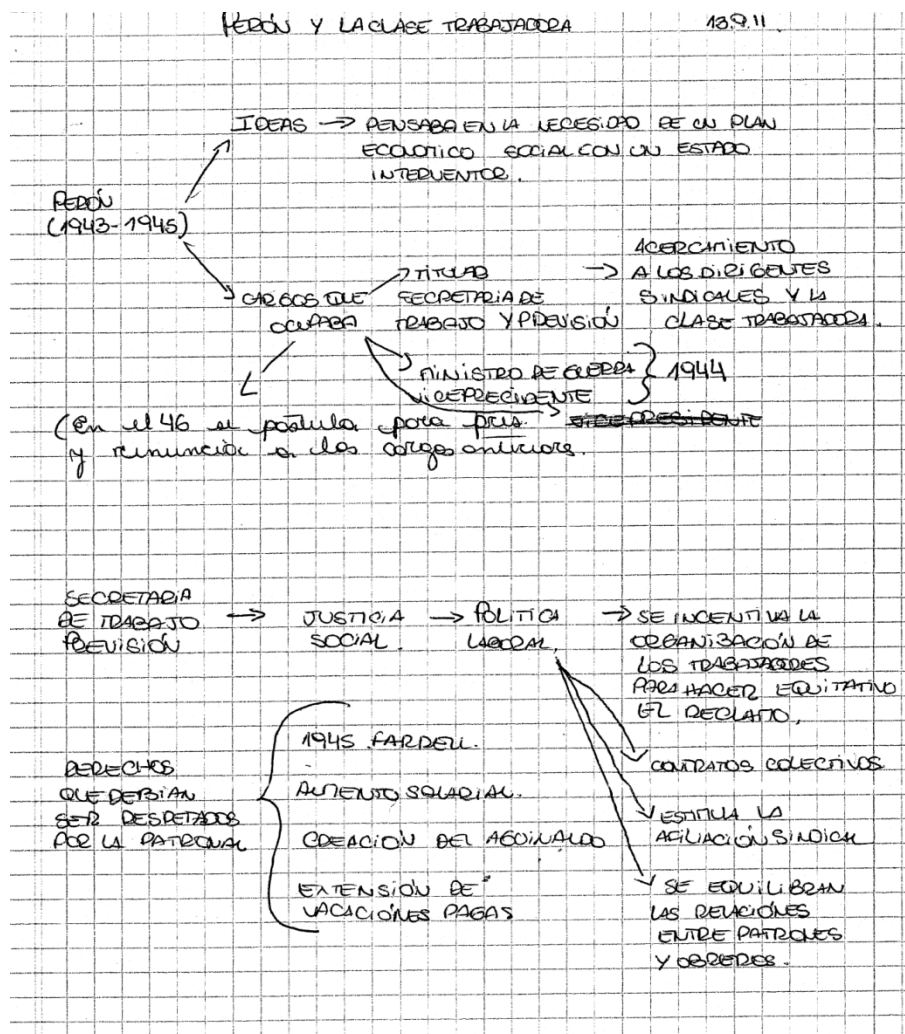
- Aparecen en países "subdesarrollados"
- Crisis del modelo agroexportador
- Industrialización por sustitución de importaciones
- Rol del estado → Interventor → Nacionalista → Personalista
- Movilización social alianza de diferentes Sectores Sociales PBT.

Carpeta de estudiante de 5º año, escuela estatal

Este tipo de aproximaciones permite situar los procesos locales en una dimensión más amplia, a la vez que, permite además sospechar que mediante la perspectiva comparada -se trabajan en las aulas- los procesos político-sociales, a partir, de la consideración de aspectos comunes a procesos similares y también cuestiones más específicas de un determinado contexto situado que supone una profundización y complejización en los abordajes

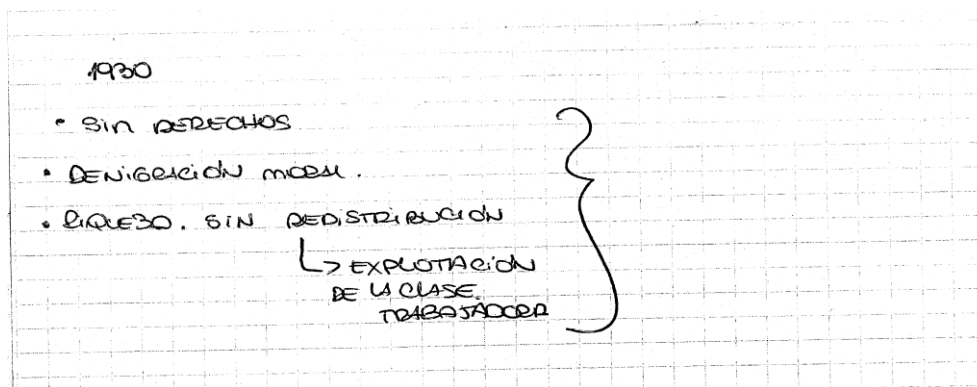
El vínculo entre Perón y los trabajadores

Como hemos señalado anteriormente, uno de los elementos que más sobresale de los abordajes aquí explorados es la relación entre Perón y los trabajadores. Esta relación se muestra enmarcada en un círculo de retroalimentación. La mirada política que prima, tal como se desprende del análisis, es la de “justicia social” que se manifiesta en un sólido apoyo de los trabajadores a Perón.



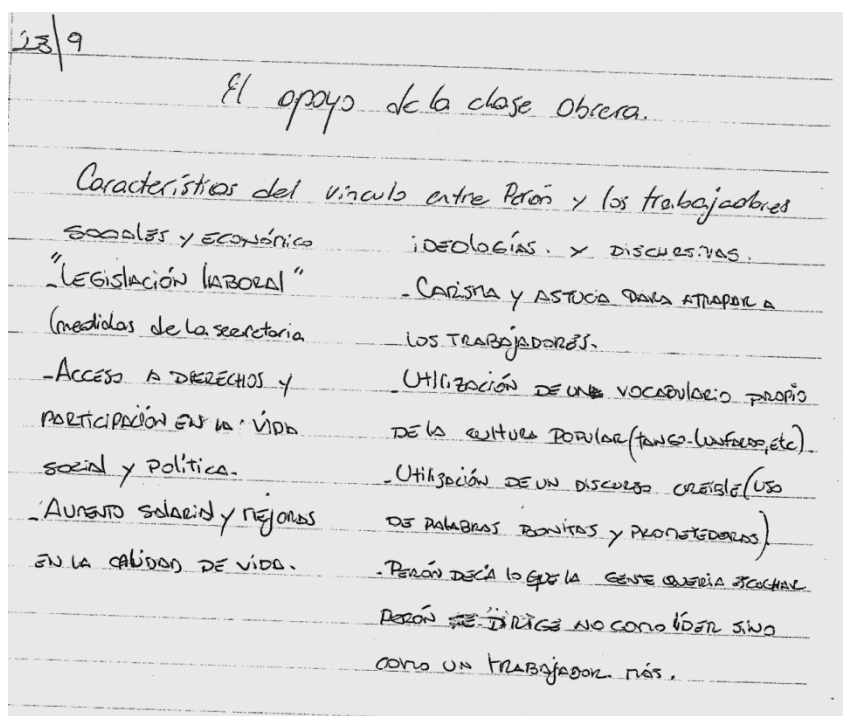
Carpeta de estudiante de 4º año, escuela estatal

En la carpeta que sigue, se realiza un contraste de la situación social de la década anterior, que según nuestra perspectiva tiende a subirle el perfil a las medidas tomadas desde la Secretaria de Trabajo y prevision y a los alcances de las mismas, traducidos en beneficios para los sectores trabajadores, como se muestra a continuación:



Carpeta de estudiante de 4° año, escuela estatal

Asimismo, se observa en la siguiente carpeta que el vínculo entre Perón y los trabajadores es trabajado en profundidad, ya que, se analiza desde diversas ópticas.



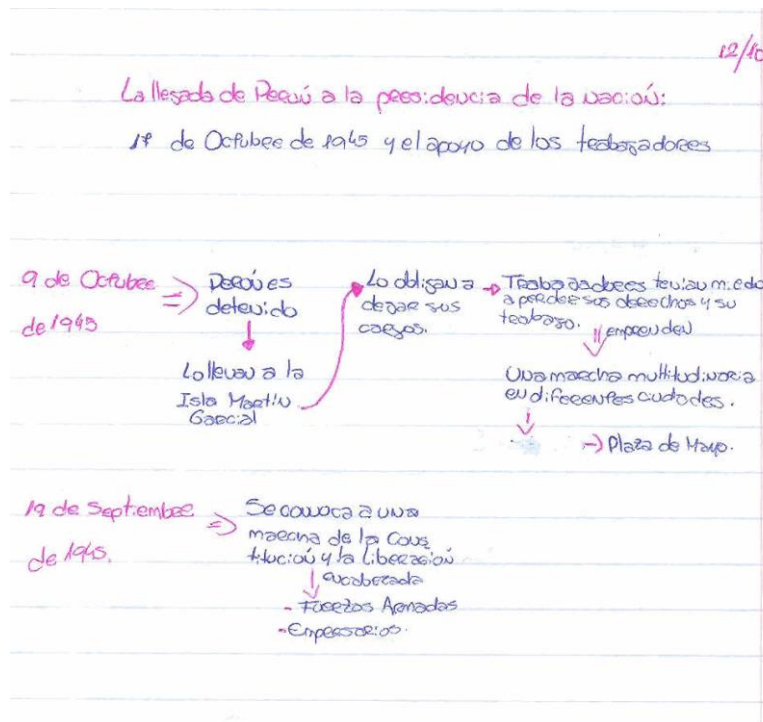
Carpeta de estudiante de 5° año, escuela privada-confesional

La alusión a la dimensión discursiva del vínculo, además de dar cuenta de un tratamiento más complejo nos brinda la posibilidad de pensar en un saber escolar construido en diálogo con el saber historiográfico.

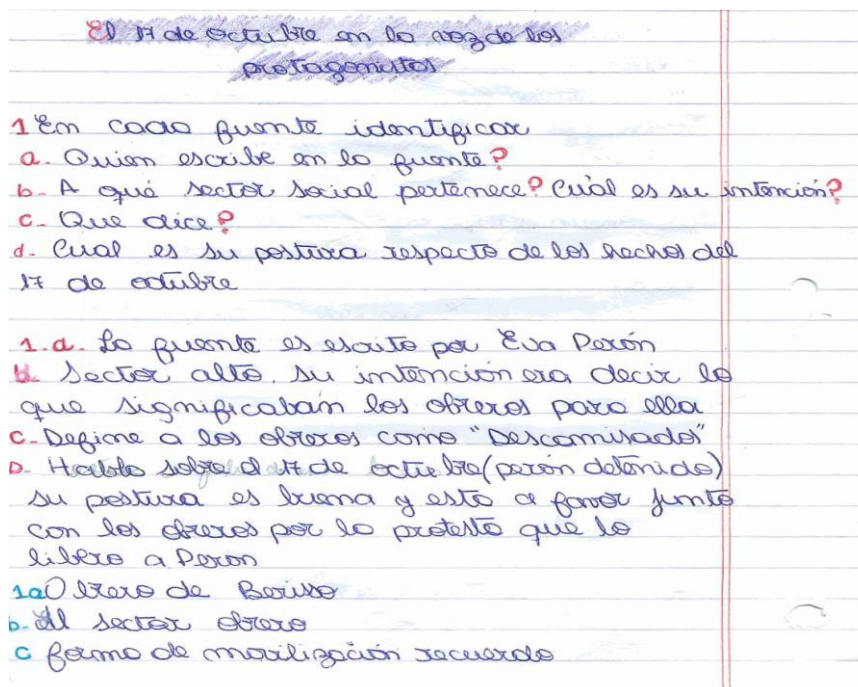
El 17 de Octubre

El 17 de Octubre suele ser presentado por un parte, como fruto de una relación que había sido sólidamente construida entre Perón y los trabajadores y por otra parte como desenlace natural y, a su vez, espontáneo. Se plantea en términos de movilización social multitudinaria, que se replica en diversas ciudades y no solo en Buenos Aires, en la que las “bases” de las organizaciones sindicales determinan “salir a las calles” a expensas de que la decisión tomada no era salir ese día. Es, por otro lado, muestra suficiente del

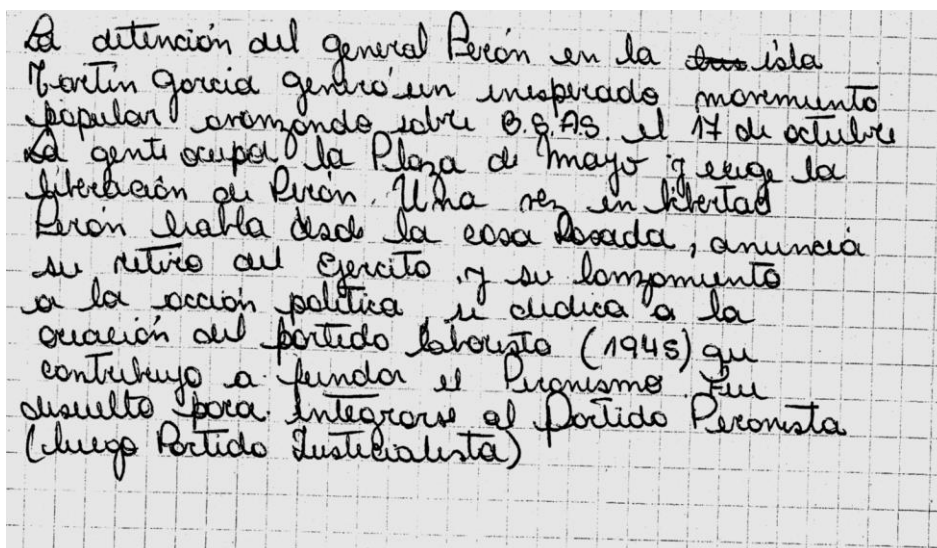
alcance del poder de los trabajadores y del poder del propio Perón. Es un acontecimiento que sella tanto el vínculo como la llegada de Perón a la presidencia.



Carpeta de estudiante de 5° año, privada-laica



Carpeta de estudiante de 5° año, escuela estatal



Carpeta de estudiante de 4º año, escuela

El curso de las explicaciones no presenta mayores variables, casi siempre se repiten los mismos elementos. Lo que sí varía son las diversas estrategias con las que desarrolla el tema, esquemas, explicaciones y la utilización de fuentes primarias en estos casos, sirven de ejemplo para dar cuenta de la heterogeneidad de recursos. Asimismo, en el ejemplo que trabaja el 17 de Octubre desde “la voz de los protagonistas” invita a analizar los acontecimientos desde una propuesta que introduce la multiperspectividad.

Aunque nuestro análisis se enfoca en los tres años que anteceden a la asunción de Perón a la presidencia, es posible indicar que en muchas de las carpetas analizadas el 17 de Octubre es el tema que cumple una función de puente entre el surgimiento del peronismo y la consolidación del movimiento. Por lo general, los temas que siguen a éste están referidos a las elecciones de 1946 y el triunfo peronista.

Conclusiones

Como anticipábamos en la introducción, del análisis de carpetas aquí realizado y del cruce de éste con las fuentes normativas, se desprenden varios elementos para pensar el saber escolar desde su tratamiento en las aulas. Por un lado, la historia enseñada da cuenta de su vínculo con la propuesta normativa, al mismo tiempo que la trasciende y desborda. Por otro lado, a partir de la exploración sobre las temáticas más recurrentes, fue posible acercarse a las traducciones, selecciones y reelaboraciones docentes que le otorgan sentido al saber escolar. Y por último es notorio el acercamiento entre la historia escolar y la disciplina de referencia.

Con respecto al vínculo entre cultura docente-escolar y cultura normativa son notables los indicios presentes en las carpetas para dar cuenta de ello. Por ejemplo, en unos de los ejemplos propuestos el peronismo era enfocado desde una escala latinoamericana y abordado en tanto parte de un fenómeno particular el de los “gobiernos populistas”. Una aproximación bastante cercana a la propuesta sugerida en el cuadernillo para 3º, 4º y 5º año de los NAP. Para el caso del tema del vínculo de Perón y los trabajadores, tan presente en las carpetas, se da también la cercanía con la propuesta normativa, ya que, aunque sugerido en tanto relaciones entre el Estado y el movimiento obrero, es uno de los contenidos prescriptos. Asimismo, y también en línea con los contenidos sugeridos

por la normativa, en las carpetas se observan formas de abordar el tema que trascienden a las sugeridas como por ejemplo la apertura a partir de una pregunta abierta o el planteo del vínculo entre Perón y los trabajadores a partir de la consideración de múltiples dimensiones.

A partir de las diferentes temáticas presentes en las carpetas hemos conocido las diversas estrategias que los docentes implementan para transmitir –en este caso saberes referidos a los orígenes del peronismo- y las selecciones y recortes que realizan para su tratamiento. El análisis de las carpetas nos permitió advertir que son tres los temas que con más frecuencia se despliegan y que su tratamiento supone un conjunto variado de aproximaciones, lecturas, materiales, estrategias y metodologías: aperturas temáticas a partir de preguntas abiertas, lecturas con fuentes primarias, otras que suponen conocimiento de textos provenientes de la historiografía, esquemas, contrastes y síntesis son algunos indicios de dicho conjunto. Asimismo, hemos notado que es un tema que se trabaja no solo en 4º año, es más, de nuestra indagación es posible decir que es un tema que es más abordado en 5º año. Este aspecto da cuenta de los procesos de reorganización de los contenidos, proceso en el cual los docentes tienen un destacado rol. En relación al espacio otorgado en las carpetas al desarrollo del tema no es posible arribar a una idea general, puesto que, en algunos casos la extensión es llamativa en relación a otros temas pero en otros no es destacado su desarrollo

El notorio acercamiento entre el saber escolar y el saber académico puede advertirse en varios de los ejemplos aquí trabajados. Incluso el espacio cedido en las carpetas al desarrollo de vínculo entre Perón y los trabajadores para plantear la cuestión de los apoyos y la adhesión de vastos sectores al peronismo parece incluso replicar una preocupación más bien académica. En este aspecto, tal como se infiere del análisis, no hay una interpretación que soslaye a otra, parece más bien que en el saber escolar se produce una hibridación de miradas y perspectivas, puesto que, para el caso del abordaje del surgimiento del peronismo las explicaciones dan cuenta de una preocupación más cercana a la primera fase, la de las “interpretaciones ortodoxas” pero que en su desarrollo combina otros elementos más próximos a aquellos propuestos por la “interpretación heterodoxa”.

Por todo lo dicho, podemos plantear que el saber escolar, desde la óptica de su tratamiento en las aulas, establece distintos tipos de diálogos: con la normativa y los contenidos que allí se establecen, con diversos materiales pedagógicos-didácticos (que aquí no analizamos pero que es fácilmente observable su presencia en las carpetas, por ende su utilización en las aulas) y con el campo académico. Se trata entonces, de un saber permeable a otros discursos –en este caso, al saber académico- , de un saber dinámico, situado y –por sobre todo-muy ligado al saber-hacer docente, tanto a sus tradiciones como también a sus recreaciones e invenciones cotidianas.

Referencias bibliográficas:

- **Carrizo, K. y Tejerina, M.** (2013). “El peronismo en el aula, atravesamientos, imágenes y sentidos”. Ponencia presentada en las “*XIV Jornadas Interescuelas/Departamento de Historia*”.
- **Carrizo, K.** (2011). “Desde dónde se enseña y aprende el peronismo en el aula. Escenarios y contextos diferentes” Ponencia presentada en las “*XII Jornadas de investigación y docencia de la Escuela de Historia*”.

- **Chervel, A.** (1991). “Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación”. *Revista de educación*, 295, 1991.
- **Chevallard, I.** (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- **Escolano, A.** (1999). Los profesores en la historia. En Magalhaes, J. & A. Escolano (eds.) *Os profesores na historia (15-27)*. Porto: Sociedades Portuguesa de Ciências da Educação.
- **Finocchio, S.** (2005). “Investigación didáctica, La ciudadanía en los cuadernos de clase”, en *Revista Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, N: 4, 3-10.
- **González, M. P.** (2017). La historia enseñada y sus transformaciones. Una aproximación desde carpetas de estudiantes. En revista *Pasado Abierto* n° 6, 80-99. Disponible en <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/2485/2567>
- **Gonzalez, M.P.** (2013). “História no nível secundário na Argentina de hoje: notas sobre o funcionamento de uma disciplina escolar”. *História&Ensino*, 19, (2), 07 – 22.
- **Gvirtz, S.** (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*. Buenos Aires: Eudeba.
- **Julia, D.** (2001). “A cultura escolar como objeto de histórico”, en *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43. Disponible en: <http://www.rbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>
- **Macor, D. y Tcach, C.** (2003). El enigma peronista. En *Macor, Darío y Tcach, César (Comp).* *La invención del peronismo en el interior del país*. Santa Fe: Ed. UNL.
- **Pappier, V.** (2005/2006). “Reescritura de la Historia en el aula luego de la Reforma Educativa. Una mirada a las carpetas de Ciencias Sociales de 7mo año”. *Clío & asociados. La historia enseñada*, 9-10, 84-102.
- **Vidal, D.** (2007). “Culturas escolares: entre la regulación y el cambio”. *Propuesta Educativa*, año 16, 28, 28-37.

Documentos normativos consultados:

- PBA-DGCE (2010). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Diseño curricular para la Educación Secundaria 4to año: Historia. La Plata: Publicaciones de la DGCE. Recuperado de: <http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/disenocurricular.html>
- ME (2011). Ministerio de Educación. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/110572/nap-secundaria-ciencias-sociales>

Historia colonial en la escuela secundaria. Una aproximación desde los libros de texto

Natalia Carolina Wiurnos

natywiurnos@hotmail.com

UN de Lujan. - I.S.F.D. N° 141 (Luján) y N° 142 (S. Andrés de Giles). Buenos Aires / Argentina

RESUMEN:

A partir de las dos reformas educativas operadas en los últimos veinte años, los contenidos de la currícula de la asignatura Historia en la provincia de Buenos Aires sufrieron una serie de modificaciones. Particularmente, la historia colonial como etapa histórica quedó en los Diseños Curriculares acotada a un solo año de estudios (8° año dentro del marco de la Ley Federal de Educación y 2° año dentro de la Ley vigente). Frente a estos cambios curriculares, los libros de texto también fueron modificando las formas de organización y presentación de los contenidos.

Teniendo en cuenta este contexto la ponencia se centra en analizar las formas en las que se presentan los contenidos relacionados a la historia colonial en libros de texto de nivel secundario para la provincia de Buenos Aires, procurando examinar el tratamiento de dicho periodo histórico y su vinculación con diversas corrientes historiográficas.

Se seleccionan los siguientes ejes de análisis: el lugar que ocupan los contenidos relacionados a la historia colonial de América; las perspectivas con la cual se aborda el acontecimiento de la conquista de América; la caracterización de la política, institucionalidad y la sociedad colonial. En relación a ello, se procura establecer continuidades y rupturas entre los manuales que responden o se enmarcan en Diseños Curriculares diferentes, así como también se busca concluir acerca de las representaciones que se proyectan del pasado colonial en uno de los principales recursos didácticos utilizados en las aulas del nivel secundario.

PALABRAS CLAVE: libros de texto; historia colonial; historiografía.

História colonial no ensino médio. Uma aproximação dos livros didáticos

RESUMO:

Das duas reformas educacionais realizadas nos últimos vinte anos, o conteúdo do currículo do tema História na província de Buenos Aires passou por uma série de modificações. Em particular, a história colonial como uma etapa histórica no desenho curricular foi limitada a um ano de estudos (8° ano no âmbito da Lei Federal de Educação e 2° ano na lei atual). Diante dessas mudanças curriculares, os livros didáticos também modificavam as formas de organização e apresentação dos conteúdos.

Diante deste contexto, o documento centra-se na análise das maneiras em que os conteúdos relacionados com os livros de história colonial no nível secundário para a província de Buenos Aires são apresentados, procurando examinar o tratamento desse período histórico e sua relação com diferentes correntes historiográficas.

Selecionam-se os seguintes eixos de análise: o lugar ocupado pelos conteúdos relacionados à história colonial da América; a perspectiva com a qual o evento da conquista da América é abordado; a caracterização da política, institucionalidade e sociedade colonial. Neste contexto, ele procura estabelecer continuidades e rupturas entre manual que igualar ou fazem parte do projeto curricular diferente, bem como procurarão concluir sobre as representações que são projetados a partir do passado colonial em um dos principais recursos de ensino utilizados na salas de aula do nível secundário.

PALAVRAS-CHAVE: livros didáticos; história colonial; historiografia

Colonial history in high school. An approximation from textbooks

ABSTRAC:

From the two educational reforms carried out in the last twenty years, the contents of the curriculum of the subject History in the province of Buenos Aires underwent a series of modifications. Particularly, the colonial history as a historical stage was in the Curricular Designs bounded to a single year of studies (8th year within the framework of the Federal Law of

Education and 2nd year within the current Law). Faced with these curricular changes, the textbooks were also modifying the forms of organization and presentation of the contents.

Taking this context into account, the paper focuses on analyzing the ways in which the contents related to colonial history are presented in textbooks of secondary level for the province of Buenos Aires, trying to examine the treatment of this historical period and its link with different historiographical currents.

The following axes of analysis are selected: the place occupied by the contents related to the colonial history of America; the perspective with which the event of the conquest of America is approached; the characterization of politics, institutionality and colonial society. In this regard, it is sought to establish continuities and breaks between the manuals that respond or are framed in different Curricular Designs, as well as to conclude about the representations that are projected from the colonial past in one of the main didactic resources used in the classrooms of the secondary level.

KEYWORDS: textbooks; colonial history; historiography.

Introducción

La presente ponencia tiene como objetivo central realizar un primer análisis de sobre las formas en las que se presentan los contenidos de historia colonial en los manuales escolares para la escuela secundaria, específicamente en la provincia de Buenos Aires desde la década de 1990 hasta la actualidad. Este trabajo se inscribe en una investigación más amplia, que procura indagar acerca de la enseñanza de la historia colonial como contenido histórico en el nivel medio, contemplando otros aspectos más allá de los libros de texto, en las últimas dos décadas.

En relación a esto último, en Argentina y en la provincia de Buenos Aires se desarrollaron desde los años '90 hasta la actualidad diversas reformas curriculares que modificaron los contenidos de las asignaturas, entre ellas Historia; en este sentido, la parcela espacio-temporal de "historia colonial" quedó circunscripta a un año de la formación secundaria. Estos cambios, enmarcados en dos grandes reformas educativas nacionales (la Ley Federal de Educación -LFE- y la Ley de Educación Nacional -LEN-), al tener un impacto en la currícula conllevarían también a generar cambios en los libros de textos o manuales para el nivel.

Particularmente aquí, el trabajo se focaliza en procurar establecer qué miradas históricas se proyectan sobre el pasado colonial, y relacionarlas con enfoques historiográficos. En este sentido, se recoge el problema, aun en discusión en el campo de la enseñanza de la historia, sobre el vínculo existente entre la "historia escolar" y la "historia enseñada" (De Amézola, 2008). Asimismo, a través del análisis de los libros de texto se procura establecer cambios y continuidades entre los manuales que responden o se enmarcan en diseños curriculares diferentes.

Para ordenar el análisis, la indagación se circunscribe a aspectos o planos específicos de la historia colonial; es decir, se focaliza en los siguientes ejes de contenido: el lugar que ocupan los contenidos relacionados a la historia colonial de América; las perspectivas con las cuales se aborda el acontecimiento de la conquista de América; la caracterización de la política, institución y la sociedad colonial.

Previamente a iniciar el desarrollo del trabajo, resulta pertinente apuntar algunas consideraciones de tipo metodológicas: en primer lugar, cabe mencionar que la muestra de manuales (la cual es descripta más adelante) a analizar es acotada, tratándose de un trabajo de tipo exploratorio sobre la temática y que funcionaría como un "ensayo" a profundizar en futuros trabajos. En segundo lugar, siguiendo a Valls, el autor plantea que un correcto y

completo análisis de manuales escolares debe realizarse no sólo examinando lo “dicho” por el libro sino que también debe realizarse un análisis de la recepción que tal texto tiene, es decir los efectos que genera sobre los estudiantes (2008, p. 34). En este sentido, sin desconocer los planteos realizados por Valls, en la presente ponencia por cuestiones de extensión y de profundidad sólo se contará al análisis del texto en sí mismo, quedando para futuras pesquisas la introducción de la variable “áulica”.

En tercer y último lugar, cabe aclarar qué se entiende por historia colonial ya que a los fines de la investigación mencionada arriba fue necesario “acotar” el mundo colonial a indagar como contenido escolar; se hace referencia especialmente al periodo que abarca desde la llegada de los europeos a América hasta el comienzo de los procesos independentistas (finales del siglo XV hasta principios del XIX) contemplando únicamente los dominios españoles sobre América Latina.¹

Algunas consideraciones sobre los manuales escolares: su historia y su impronta en las aulas

Los manuales escolares hace tiempo se han convertido en objeto de estudio y/o en una de las fuentes privilegiadas de investigaciones sobre enseñanza de la historia. En este sentido, es innegable la potencialidad que poseen los libros de texto como medios por los cuales poder acceder, aunque sea parcialmente, a todo un mundo de ideas, valores, concepciones acerca de lo que en diferentes tiempos se ha intentado enseñar y transmitir en la escuela.

La enseñanza de la historia como contenido escolar está íntimamente relacionada los procesos de construcción y consolidación de los estados nacionales (Fernández Enguita, 1991; Fontana, 2008). Argentina no fue “la excepción a la regla”: como plantea Poggi el proceso de construcción del Estado a fines del siglo XIX “tuvo dos proyectos entre sus basamentos, uno historiográfico y otro educativo” (2010: 165). En este sentido, la producción de textos de historia como manuales escolares fue un importante difusor de este proyecto y rápidamente el Estado fue propulsor de la producción de los mismos tanto para el nivel de educación primaria como para secundaria. (Braslavsky, 1991; Poggi, 2010).

Ahora bien, más de cien años después de este proceso y de la difusión de los libros de textos como materiales que circulan en las clases (entre tantas, también en las de historia), los libros de textos siguen estando presentes en la cotidianeidad de las aulas del país y de la provincia de Buenos Aires. A partir de los años ‘90 del pasado siglo, de la mano de la reforma educativa, los manuales presentaron modificaciones en sus formas de producción, autoría y formato: no sólo se consignaba lo estrictamente textual, ya que a partir de aquel momento comenzaron a aparecer en los libros más imágenes y más actividades. Otro de los cambios más significativos de la producción manualística fue que se abandonó el tradicional formato de autoría individual para dar paso a la autoría colectiva; asimismo, quienes escribían los manuales a partir de ese momento comenzaban a estar más ligados al campo universitario y académico. Una tendencia también novedosa hacia fines del siglo XX y que perdura hasta la actualidad es la renovación de los libros de texto: se deja de lado la idea y práctica de un mismo libro reeditándose año a año, para dar paso a una renovación constante (casi, en muchos casos, anualmente o cada bienio) de los libros de texto para la escuela, más allá que esas modificaciones sean mínimas respecto del contenido (De Amézola, 2008, p. 64).

Como toda producción social, los libros de texto condensan en sí mismos diversas concepciones ideológicas, religiosas, morales, culturales, políticas, etc. que muchas veces son

¹Sin desconocer que los libros de texto, en el marco de este proceso histórico, hacen referencia también al dominio colonial de otras potencias sobre otros territorios americanos.

explicitadas y otras no; por lo cual es necesario al momento de analizarlos no sólo poner el énfasis en lo que los manuales “dicen” sino también en “cómo lo dicen” y “qué no dicen”. Estas concepciones no responden directamente a las de quien o quienes lo escriben, intervienen allí otros sujetos y otras variables como la línea editorial, el mercado, los diseños curriculares y/o los lineamientos que prescribe el Ministerio de Educación, etc. (Ossenbach y Somoza, 2009, p. 24).

Ahora bien, ¿por qué analizar los manuales escolares? Distintos especialistas sobre la temática consideran que los libros de textos tienen un papel central en las clases de historia (aún en la actualidad donde otros formatos digitales tienen una gran aceptación), y deben ser tomados en cuenta a la hora de describir, analizar y diagnosticar qué sucede en las aulas. En palabras de De Amézola, los libros de textos “resultan una instancia privilegiada para analizar el currículo real” (2005: 90), es decir, examinar los manuales sería como analizar el contenido que realmente circula en las aulas. Quizás la afirmación sea un tanto contundente, pero es innegable que la práctica de enseñanza escolar se ve absolutamente mediatizada por los manuales (o fragmentos de ellos), más aún en el área de Ciencias Sociales (Lewkowicz, 2015: 128).

Por lo tanto, la importancia del análisis de los manuales radica en el amplio alcance que han tenido y siguen teniendo ya 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, al menos desde la implantación de un sistema generalizado de educación...” (Valls, 2008, p. 9).

En este sentido, para las clases de historia el manual sigue siendo el material didáctico con mayor presencia: “dos pilares metodológicos de las clases de historia, instituidos en el mismo surgimiento de la disciplina escolar en el siglo XIX, continúan sólidamente establecidos en lo que son las prácticas docentes actuales: la clase expositiva y el uso de manuales escolares o materiales similares” (De Amézola, s/d: pp.10-11).; asimismo, de ambos “pilares metodológicos”, en Argentina prima el uso del manual (De Amézola, s/d: p. 11).²

Analizando manuales: perspectivas y miradas sobre el pasado colonial

A fin de llevar adelante el análisis de los manuales, y previamente a ello, se recoge la reflexión de Braslavsky: la autora plantea para el caso de las investigaciones sobre manuales de nivel primario, las mismas se ven limitadas debido a la falta de una correcta contextualización de los libros; es decir; se tiende a examinar el libro de texto en sí mismo, sin considerar su contexto de producción, utilización y renovación (1991, p. 62). Teniendo en cuenta este aspecto, a continuación se realizará una breve síntesis sobre el contexto normativo y curricular que enmarca la producción de los manuales de historia a analizar, que como se mencionó arriba, recoge los últimos 20 años.

Se puede definir dos grandes periodos, cada uno de ellos demarcado en base a la puesta en vigencia de dos leyes nacionales de educación: el primer periodo abarca la década de 1990 con implementación de la LFE hasta el año 2006; con ese último año se abre el segundo periodo con una nueva ley, la LEN vigente hasta la actualidad. En cada una de las leyes nacionales se crearon lineamientos generales pensados desde esferas nacionales, para la posterior modificación curricular y de contenidos a nivel jurisdiccional: los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de la LFE y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPs). Posteriormente a la implementación de las leyes, cada una de las provincias elaboró sus propios Diseños

²Esta afirmación es parte del análisis que acompaña los resultados del relevamiento realizado por el Proyecto Zorzal, entre los años 2012 y 2013, a adolescentes de escuelas secundarias. Para más información ver: <http://proyectozorzal.org/investigacion/> Consulta febrero de 2018.

Curriculares, contemplando como se mencionó anteriormente los CBC y los NAPs para cada caso.³

Asimismo las leyes cambiaron la estructura del nivel secundario: en los años '90 se estructuró en la Escuela General Básica (EGB), compuesta por tres ciclos de los cuales en el tercero (7°, 8°, 9°) quedaban contemplado los antiguos 1° y 2° año de la escuela secundaria. Luego de la EGB como último tramo de la escolarización (orientado, pero ya no obligatorio) se estableció el Polimodal. Por su parte, desde el 2006, la LEN impuso un nuevo ordenamiento: la escuela secundaria, ahora en su totalidad obligatoria, se extendería de 1° a 6° año (los primeros tres años como ciclo común y los últimos tres como ciclo orientado).

En paralelo a las nuevas estructuras de la escuela secundaria, para cada caso, los diseños curriculares jurisdiccionales también se modificaron. Particularmente en la provincia de Buenos Aires la historia colonial como contenido a enseñar quedó circunscripta a un solo año de estudio. Para el EGB a 8° año y para la Escuela Secundaria actual a 2° año. En anteriores trabajos se analizaron comparativamente ambos documentos curriculares y básicamente, si bien ambos casos la historia colonial centralmente se acota a un año⁴, se destacó una diferencia entre ambas normativas: en el diseño curricular de 2° año la historia colonial presenta como un periodo histórico nodal, mientras no se da esta característica en el diseño de 8vo.⁵

Como se planteó anteriormente, este trabajo se presenta como una primera aproximación al análisis de manuales; por tanto se analizará una muestra acotada: en total se toman cuatro libros de textos, dos para cada uno de los periodos (1995-2007 y 2007-actualidad⁶) y enmarcados en diseños curriculares diferentes (8° año y 2° año). Los criterios para seleccionar los manuales fueron los siguientes: 1) que sean editoriales con trayectoria en la producción, edición y publicación de libros textos; 2) que sean libros y editoriales que tengan circulación en las escuelas bonaerenses; 3) que hagan referencia a contenidos de historia colonial; 4) que correspondan ambos periodos (1995-2007 y 2007-actualidad), pero que las fechas de publicación sean distintas, al igual que las editoriales. Los textos seleccionados son los siguientes:

- Fradkin, R. (Coord.) (1997) El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio. 8. Bs. As.: Estrada.
- Bustinza, J. A. *et al* (1999) Ciencias Sociales 8. Bs. As.: AZ editora.
- EggersBrass, T. y Gallego, M. (2009) Historia II. América indígena y la expansión europea. Bs. As.: Maipue.
- Paviotti, M. G. y Vissani, V. (eds.) (2015) Historia. América y Europa en el siglo XIV y fines del siglo XVIII. Bs. As.: Santillana.

Los textos se analizan y comparan en base a tres aspectos o variables enunciadas en la introducción de la ponencia: a) el lugar que ocupan los contenidos relacionados a la historia colonial de América; b) las perspectivas con las cuales se aborda el acontecimiento de la conquista de América; c) la caracterización de la política, institucionalidad y la sociedad colonial, es decir qué variables analíticas predominan en el relato. En este punto se hace

³Para un análisis completo sobre los CBC y los NAPs de Ciencias Sociales ver De Amézola, 2005 y Santos La Rosa, 2009.

⁴ Cabe aclarar que hay menciones al periodo colonial también en el Polimodal. En los Diseños Curriculares de Polimodal del año 2003 retomaban en 1° año aspectos de la etapa colonial pero solo a colación de explicar los procesos independentistas. La centralidad de lo colonial seguía circunscribiéndose a 8° año de la EGB.

⁵Como se mencionó arriba, no es objeto de estudio del presente trabajo un análisis de los diseños curriculares; sólo se hace mención a los mismos para enmarcar a los manuales. Para un análisis detallado sobre el contenido "historia colonial" y los distintos diseños curriculares se puede ver en Wiurnos, 2017.

⁶Específicamente se toman dichos años ya que en 1995 se publican los CBC y en 2007 el diseño curricular de 2° año.

especial énfasis en el examen de las forma de presentación y caracterización de la sociedad colonial.

a) El lugar que ocupan los contenidos relacionados a la historia colonial de América

¿Cuál es el lugar que ocupan los contenidos de historia colonial en los manuales? ¿Son contenidos centrales, estructurantes de la asignatura, o por el contrario periféricos? Para poder evaluar este aspecto es imposible prescindir del marco normativo que establece, para cada año, los contenidos a enseñar; si bien los manuales no son una traspolación directa de la currícula oficial, sí es una variable más a tener en cuenta.

En el libro coordinado por Fradkin (1997) la historia colonial se transforma en un contenido de importancia dentro del tercer eje que presenta el manual denominado “Las sociedades a través del tiempo”. El manual desarrolla a lo largo de varios capítulos (cuatro en total) diversos aspectos de la historia de la conquista y la etapa colonial; incluso un capítulo entero versa acerca de los cambios y las continuidades entre el periodo colonial y el siglo XIX. Resulta llamativo el nivel de profundidad que se le da a la temática⁷ teniendo en cuenta que este manual se realizó tomando como marco los CBC (ya que los diseños curriculares de provincia de Buenos Aires son publicados recién en 1999). En este sentido, respecto a la historia colonial los CBC no le otorgan demasiada profundidad, o al menos no son precisos respecto de ello (Wiurnos, 2017, pp. 4-5).

Por su parte, el manual de Bustinza, J. A. *et al* (1999) presenta tres unidades que hacen referencia al periodo en estudio; sin embargo de esas tres, sólo una puramente se concentra en la historia colonial. El marco normativo que acompañó la publicación de este manual es difícil de establecer ya que fue publicado en el mismo año que lo hacen los diseños curriculares de provincia de Buenos Aires. No obstante, cabe aclarar que estos últimos para 8° año desarrollaban de forma más completa que los CBC los conocimientos sobre historia colonial a enseñar (Wiurnos, 2017, p. 6).

El caso de los libros de texto más recientes y enmarcados en la LEN y en los diseños curriculares de provincia de Buenos Aires actuales (que entran en vigencia en 2007, en el marco de la Ley Provincial de Educación N° 13.688) la centralidad de la historia colonial es mucho más clara, probablemente porque en la currícula oficial también lo es. En ambos textos la historia colonial es un contenido ampliamente desarrollado, sin embargo vale diferenciar el manual de Eggers Brass, T. y Gallego, M. (2009) este rasgo se acentúa: de cinco unidades, tres de ellas versan sobre la conquista y la historia colonial (aunque una unidad no sea completamente sobre el tema). Definitivamente, la historia americana colonial es estructurante de dicho manual.

Volviendo sobre los diseños curriculares actuales, un aspecto a destacar del diseño de 2° año es que presenta como última unidad (N° 4) un bloque de contenidos denominado “Formación de los entramados socioculturales latinoamericanos”, y los principales problemas que aborda son: presencia de la multiculturalidad en la vida cotidiana; destrucción y pervivencia en el sistema colonial; identidad y etnicidad; movimientos y luchas actuales de resistencia aborigen en la Argentina; intercambios culturales en el período colonial (Diseño Curricular 2° año, 2008: 166). Por lo tanto, este diseño procura “tender un puente” entre pasado y presente, relacionando el pasado latinoamericano con su realidad identitaria actual, incluso como un intento de superar miradas lineales sobre el tiempo y la construcción de las naciones actuales (Bidone, Grande y Wiurnos, 2014, p. 9). En relación a los textos analizados, el manual

⁷ Se destaca asimismo la simpleza en la presentación de los contenidos, lo sintético de los textos pero a su vez sin perder la complejidad de las ideas que se quieren transmitir. Estos elementos otorgan un “plus” respecto de las características didácticas que deben tener los materiales para estudiantes de dicho año.

editado por Paviotti y Vissanide la firma Santillana (2015) retoma de forma muy clara la unidad N° 4 del diseño curricular proponiendo dos ejes de análisis: pueblos originarios y afroamericanos, enlazando pasado y presente. Estas dos últimas unidades recuperan aspectos estudiados sobre la colonialidad en unidades previas. Quizás, cabría preguntarle al texto (y al diseño también) por qué estas problemáticas que articulan ayer y hoy, pasado y presente, se estudian escindidas de los contenidos propios sobre el pasado.

b) Las perspectivas con la cuales se aborda el acontecimiento de la conquista de América

En este eje de análisis abordará las formas en que los libros de textos denominan “el hecho histórico” de la llegada de los europeos a América y qué elementos destacan de ello, cuáles son las causas que explican la rápida conquista del continente por parte de los españoles, y finalmente, los territorios conquistados.

Respecto al manual de Fradkin (1997) la llegada de los españoles al continente americano es denominada de forma general como “conquista”; sin embargo, también se utiliza el concepto de “descubrimiento” para caracterizar lo que los españoles experimentaron en un principio, para luego dar paso a la conquista del “Nuevo Mundo”. Esta actitud de descubrimiento y posterior conquista es diferenciada en la explicación de lo que experimentaron los indígenas quienes probablemente, según el texto, intentaron darle una explicación a la irrupción extranjera a través de mitos e historias (Fradkin, 1997, p. 193).

El caso del texto de Bustinza, J. A. *et al* (1999) es bien diferente: las formas de denominación van cambiando, presentando cierta ambigüedad para posicionarse. Se habla de “la conquista de las civilizaciones amerindias” (p. 80), seguidamente de “choque de civilizaciones” (p. 80) o “choque de ‘dos mundos’” (p. 94), “encuentro del ‘mundo americano’” (p. 94).

Los manuales más actuales también presentan diferencias respecto a cómo denominar a la llegada de los españoles a América. El libro de Santillana (2015) presenta explícitamente como un problema a considerar la forma en que se denomina este hecho: se pregunta así “La llegada de Colón a América. ¿Un descubrimiento?” (p. 56). Lo llamativo es que frente a esta interesante y desafiante pregunta la respuesta parece un tanto ambigua: por un lado se considera que denominar al hecho “descubrimiento” es incorrecto ya que ello “esconde el hecho de que estamos mirando la historia desde una perspectiva europea”; pero por otro lado, no propone una alternativa a dicha conceptualización, sino que directamente expone que “convienen titular a esos hechos de manera neutra y descriptiva como la llegada de Colón y su tripulación a las costas del Caribe o a América”. Ahora bien, frente a esta perspectiva cabe el interrogante ¿es posible la neutralidad al narrar un hecho histórico? A pesar de ello, en el siguiente capítulo del libro que profundiza sobre el tema, el hecho ya es denominado como “conquista”.

En este sentido, tanto aquí como en el manual de Fradkin (1997) se trasluce una forma de periodizar este primer hecho histórico que es la llegada de los españoles a América: la llegada o el descubrimiento (en el sentido de “encontrar algo nuevo”) y, posteriormente, la conquista, es decir el momento en el cual los españoles comienzan a “apropiarse” del espacio americano. Por último el texto de la editorial Maipue (2009) presenta un posicionamiento muy claro respecto a la denominación: comienza con una crítica muy fuerte al concepto de “encuentro” (muy similar al de Santillana, 2015) para referirse al hecho como “conquista y colonización” e “invasión”. Para las autoras, el “encuentro” dura apenas el efímero momento de intercambio hasta que los españoles “vieron a los nativos como seres que podían ser ‘buenos servidores’ (...) Los saquearon, los maltrataron, y los llevaron como esclavos...” (p. 105). Esta postura se profundiza en el Capítulo N° 3 donde se aborda “La irrupción europea en América y la resistencia indígena”; allí, contundentemente, se califica a la conquista como “etnocidio y

explotación”, justificado por las creencias de inferioridad y superioridad sostenidas por los españoles (p. 111). A pesar de expresar una postura bien clara respecto del hecho histórico en estudio, también aquí se utiliza cierta forma de periodización que separa el momento del primer contacto con la consolidación de la conquista y colonización.

Para todos los libros de texto, la conquista del territorio y de las sociedades americanas se dio a partir de las expediciones que penetraron en el continente, explicadas de forma detallada en cada uno de los libros; no obstante, estas expediciones son presentadas como contenido de diferentes formas. En los textos de Estrada (1997), Maipue (2009) y Santillana (2015), aunque con distinto grado de detallismo, la penetración de los españoles en el territorio americano (tomando en líneas generales la conquista de las sociedades azteca, inca y los territorios del actual noroeste y litoral argentino) se realiza de forma descriptiva contemplando no sólo las formas de entrada de los españoles y las características de sus expediciones (por ejemplo la de Cortés y Pizarro) sino que además contemplan las reacciones que tuvieron los indígenas frente a la llegada de los europeos: cómo fueron aceptados en un principio y por qué, y las formas de resistencia a las mismas. Además estos manuales consideran una multiplicidad de razones que explican la derrota indígena frente a un grupo minoritario de españoles: creencias de los pueblos originarios, diferentes concepciones de cómo hacer la guerra, armas de fuego y animales, enfermedades y epidemias, divisiones internas dentro de cada pueblo. En este sentido, respecto del último punto, son los libros de texto más actuales y vinculados a los diseños curriculares vigentes los que desarrollan con mayor profundidad esta noción de multicausalidad. Nuevamente se destaca la perspectiva adoptada por el texto de Eggers Brassy Gallego (2009) con expresiones como “los españoles devolvieron amabilidad con brutalidad, codicia, abuso, muerte. Los indios entonces se dieron cuenta de que los españoles no eran dioses, sino que ‘como unos puercos hambrientos ansían el oro’” (p. 114).

Por el contrario y de forma bien diferenciada a estas perspectivas, el manual de la editorial AZ plantea un relato de las expediciones desde la mirada propiamente europea, es decir, se destacan las acciones realizadas por los españoles, sin profundizar en el “otro” conquistado. En cierto punto puede afirmarse que predomina un relato “heroico” de la ocupación del territorio americano. Respecto a las causas que explican la derrota de los indígenas, aquí los autores expresan un solo argumento: la superioridad tecnológica. Frente a la pregunta sobre cómo fue posible que pocos españoles dominen pueblos indígenas tan numerosos, plantean la siguiente idea, unicausal: “la respuesta se encuentra en la superioridad tecnológica de los invasores, ya que (...) se enfrentaron una civilización del metal contra una civilización de la piedra” (p. 82).

c) La caracterización de la política, institucionalidad y la sociedad colonial

En la totalidad de los libros de texto la variable política-institucional se presenta como un contenido recurrente a través de la explicación de las diferentes instituciones coloniales: en ninguno falta la descripción de la encomienda, el corregimiento, la mita o de las instituciones gubernativas y territoriales como el Consejo de Indias, virreinato, gobernaciones, cabildo. Lo institucional parecería así transformarse en un aspecto central para entender la sociedad colonial. Lo que cambia de texto a texto es el nivel de “integración” que tienen dichas instituciones a la sociedad, de qué forma estas instituciones son transitadas por los sujetos. Por ejemplo en el texto de Fradkin (1997) mientras explica los cambios sufridos por la población indígenas “del Perú”, integra la explicación qué es una encomienda; porque justamente la sujeción de los pueblos originarios a la encomienda es uno de los elementos que transforma radicalmente a los indígenas (p. 227). Básicamente, lo que se logra con un relato tan articulado es colocarle sujetos, individuales o colectivos, a las instituciones.

Por el contrario, en otros casos las instituciones se presentan como “entes” vacíos, estáticos. Un problema existente en la descripción territorial e institucional de la sociedad colonial es

explicar cada una de sus instituciones como jurisdicciones aisladas: por una lado el cabildo, por otro la audiencia, por otro el corregimiento, por otro las parroquias, cuando la sociedad colonial se caracteriza justamente por una superposición de jurisdicciones e instituciones. En este sentido, el sujeto no estaba “atado” a una sola institución, sino que por el contrario se veía interpelado una multiplicidad de ellas.

Ahora bien, respecto de la sociedad colonial, en líneas generales, los libros de texto replican el siguiente esquema, que refleja el “orden” de jerarquía: españoles y criollos, indígenas, negros esclavizados, un esquema que refiere a una sociedad de “dominantes y dominados”. En el medio, sin ser demasiado claros los textos al respecto, se encontrarían los mestizos o las castas, quienes dependiendo del lugar donde hayan sido criados, ocupan determinado espacio en esa pirámide.

Este esquema “piramidal” presenta al menos dos problemas: el primero refiere, nuevamente, a la noción de una sociedad estática, donde cada uno cumple su rol predeterminado. Se plantea que en la sociedad colonial no existía la movilidad social, la dominación era sostenida por el grupo de blancos hispano-criollos, bajo estricta vigilancia y violencia (Paviotti y Vissani, 2015, p. 142), incluso con el “dominación y sometimiento incondicional de los indios” (Bustanza *et al* 1999: 98). Esta representación niega a su vez la resistencia indígena a la conquista, la cual contradictoriamente es reseñada más adelante por todos los manuales (desde diversas perspectivas).⁸

El segundo problema que se desprende de esta imagen de la sociedad colonial es que deja fuera a otros actores sociales, los cuales en muchos casos no se encuentran estrictamente dentro del sector “dominado o dominante”. Se puede pensar por ejemplo en los curacas o indios ladinos; en las mujeres hispano criollas, mestizas e indígenas, ciudadinas o habitantes de zonas rurales; en los indígenas “no sometidos”, aquellos que resistieron al dominio español de forma aislada hasta avanzado el siglo XIX o aquellos que establecieron contactos con la sociedad hispano-criolla sosteniendo su independencia. Cabe mencionar que no hay un análisis profundo sobre estos grupos sociales, aunque algunos textos hacen mención a estos sectores que “quedan fuera” de la clásica pirámide. Por el ejemplo, el manual de Eggers Brassy Gallego (2009) aborda el problema de los indígenas “no sometidos” y el de Paviotti y Vissani (2015) considera divisiones dentro de los sectores indígenas (sectores dirigentes y trabajadores) y las mujeres (indígenas y españolas).

Otra perspectiva que se repite en algunos textos (el caso más claro es el de Bustanza *et al*, 1999, pp. 94-100 y pp. 112-114) es la de explicar las características de la sociedad colonial reproduciendo el fallido esquema de las “dos repúblicas”. De la mano de esta concepción, se presenta a una sociedad por un lado “urbana y blanca”, y por otra “rural e indígena”, tajantemente delimitada, desconociendo la penetración mutua de “ambos mundos”. En este sentido, una propuesta disruptiva es la que expone el manual de Fradkin (1997, pp 236-237) a través de gráficos y estadísticas que reflejan la fragilidad de dichos esquemas tajantes. Diagramas estáticos que terminan convirtiéndose con el tiempo en estructuras explicativas lineales, muy difíciles de deconstruir (Barral, Galimberti, Grande, Perri, Wiurnos, 2015).

Historia escolar, manuales e historiografía: algunas conclusiones provisionarias

Como se expuso en apartados anteriores, los libros de texto producidos para el ámbito escolar no dejan de ser un producto historiográfico (más allá de que su finalidad no haya sido

⁸Sobre la temática de la “resistencia indígena” como contenido a enseñar en los manuales de nivel primario ver Lewkowicz, 2015.

estrictamente académica o no hayan sido escritos por historiadores profesionales) que además tiene una llegada mucho más profunda y real a la población que cualquier tipo de producción realizada en ámbitos formales de investigación. Asimismo, los manuales son portadores de concepciones y relatos específicos sobre el pasado, que no dejan de ser reflejo de las diferentes maneras en las que se fue escribiendo la historia. Ahora bien, los paradigmas historiográficos se han ido transformando a lo largo del pasado siglo y del actual, al ritmo de las actualizaciones del conocimiento de la ciencia histórica y de nuevas maneras de analizar el pasado; la historia escolar, por su parte, en Argentina también sufrió cambios a partir de las reformas educativas y curriculares operadas en los últimos veinte años. Sin embargo, el conocimiento histórico que pretende enseñar en la escuela, ¿fue de la mano de la actualización de las miradas historiográficas?

En la presente ponencia se tomó a los manuales como una “mirilla” desde donde poder analizar este problema y evaluar cuáles son las perspectivas sobre la conquista y la historia colonial que circulan en los materiales didácticos pensados para la enseñanza de la historia para el nivel secundario. En función del análisis realizado sobre los libros de texto, a partir de los diferentes ejes, pueden exponerse las siguientes conclusiones: en primer lugar, no parecería existir una correlación entre manuales producidos bajo leyes y diseños curriculares iguales. Es decir, las perspectivas adoptadas por los manuales no se relacionan directamente al momento que fueron escritos. Sí cabe mencionar como excepción, el hecho de que en los dos manuales que corresponden a los planes de estudios actuales la historia colonial tiene un peso muy significativo en la organización de los libros (incluso repitiéndose el mismo tipo de organización de los contenidos), aspecto que se podría relacionar a que la currícula de 2° año está estructurada también desde la relación de América y Europa, atravesada por el periodo colonial.

En segundo lugar, puede afirmarse que perviven miradas o perspectivas sobre el pasado, que ya fueron revisadas y cuestionadas por la historiografía académica. Un ejemplo de ello se da claramente en el manual de AZ del año 1999, en el cual pervive un enfoque fundamentalmente institucionalista de la historia colonial y fuertemente eurocentrista. Asimismo otros debates, que se dieron fuertemente en los años ‘90 en el contexto del “5° Centenario” (Bonfil Batalla, 1989), perduran en la explicación escolar de cómo “denominar” la llegada de los españoles al continente americano. Las concepciones acerca del “descubrimiento” y “encuentro” aún siguen presentes, conviviendo con la idea de “conquista”, “invasión” e incluso “etnocidio”.

Algo parecido sucede con las formas de presentar cómo era la sociedad colonial: la concepción piramidal de la organización social de América sigue presente en la totalidad de los manuales, impregnada en alguno de ellos de nociones más vinculadas a miradas más complejas construidas partir de estudios más actuales. Las resistencias indígenas al dominio colonial son presentadas en cada uno de los libros, pero como contenido “chocan” con miradas apegadas a una sociedad atravesada por un ordenamiento inmóvil, basado en la violencia, dominación y sujeción de indígenas y esclavos. Una mirada como tal, imposibilita pensar en formas de rechazo a la dominación (más allá de las grandes rebeliones como por ejemplo los levantamientos de andinos de fines del siglo XVI y XVIII); no permite pensar a los sujetos oprimidos del pasado con un rol activo, desarrollando otras estrategias: adaptación/es, la resignificación y apropiación de las instituciones y mecanismos de dominación, el sincretismo, etc.

Por tanto, en la producción manualística en Argentina, conviven hace dos décadas una multiplicidad de miradas historiográficas sobre el pasado colonial que por fortuna no reproducen miradas tradicionales puramente eurocentristas y civilizatorias de la colonización,

aunque en algunos casos recogen algunos aspectos de ellas, mixturados con visiones más actualizadas. En síntesis conviven la mirada del “encuentro” de dos culturas; otra mirada apegada a la conquista como “tragedia y trauma”; y, en desventaja, se percibe la mirada historiográfica que coloca en el centro de la escena a las relaciones de poder que se desplegaron en el periodo colonial y las respuestas dadas a dicha opresión (Stern, 1992).

La mayor o menor distancia ente la historia enseñada y la historia investigada y cuál sería la perspectiva más “pertinente” o “deseable” para enseñar historia a jóvenes y adolescentes de la provincia de Buenos Aires aún es un debate abierto. Indagar en las aulas se transforma en una tarea necesaria, aún pendiente, que otorgará la dimensión “concreta” de la recepción de estos contenidos por los estudiantes. Y en paralelo a esta obligatoria tarea, re-preguntarse el para qué enseñar historia y en particular la historia colonial, quizás pueda orientar esa búsqueda que encamine opciones historiográficas, políticas e ideológicas.

Referencias bibliográficas:

- **Barral, M. E., Galimberti, A., Grande, P., Perri, G., Wiurnos, N.** (2015). La enseñanza de la historia americana en la universidad: problemas y desafíos. I Congreso Internacional de Estudios Latinoamericanos de Postgrado y I Encuentro Nacional de Cátedras de Historia de América, Universidad Nacional de Tucumán.
- **Bidone, M., Grande, P y Wiurnos, N.** (2014). Multiculturalismo, curriculum, historia e historiografía: viejas y nuevas propuestas para la enseñanza de la historia en el secundario. XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia, Univ.Nac.del Litoral.
- **Bonfil Batalla, G.** (1989). 12 de Octubre: a propósito del quinto. En Revista David y Goliat, 54, Bs. As.: CLACSO.
- **Braslavsky, C.** (1991). Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989. Riekenberg, M. (comp.). Latinoamérica, enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica. Bs. As.: Alianza editorial.
- **De Amézola, G.** (2005). Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las fuentes para la transformación curricular. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 10, 67-99.
- **De Amézola, G** (2008). Ezquihistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación de la historia escolar. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- **De Amézola, G** (s/d). Los jóvenes y la historia en el Mercosur. Proyecto Zorzal, UNGS; UNIOESTE; UEPG. Accesible en: <http://proyectozorzal.org/investigacion/>
- Dirección General de Cultura y Educación (2008) Diseño Curricular de Historia, 2º año. Buenos Aires, 145-172.
- **Fernández Enguita, M.** (1991). El aprendizaje de lo social. Educación y Sociedad, 8, 7-23.
- **Fontana, J.** (2008). ¿Para qué sirve la enseñanza de la Historia? En Antognazzi, I. y Redonde, N. Qué universidad necesitan los pueblos. A 90 años de la reforma universitaria 1918-2008. VIII Jornadas Hacer la Historia. Rosario: Grupo de Trabajo Hacer la Historia.
- **Lewkowicz, M.** (2015). La resistencia de los pueblos indígenas a la conquista española en los libros de texto para las escuelas primarias en Argentina”. Espacio, Tiempo y Educación, 2 (1), 121-139.
- **Poggi, M.** (2010). La consolidación y difusión de un mito fundacional. La revolución de mayo en los textos escolares, 1880-1905. Anuario del instituto de Historia Argentina, 10, 165-198.

- **Ossenbach, G. y Somoza, M.** (2009). Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación de América Latina. Latinoamérica, enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica. Bs. As.: Alianza editorial.
- **Santos La Rosa, M.** (2009). Reforma curricular y enseñanza de la Historia en la Pcia. de Buenos Aires (1994-2009). Duodécimo Congreso de Historia de los Pueblos de la Pcia. de Buenos Aires. Olavarría, 16 y 17 de abril.
- **Stern, S.** (1992). Paradigmas de la conquista: historia, historiografía y política. Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. E. Ravignani”, 3° Serie, 6, 7-39.
- **Wiornos, N.** (2017). La historia colonial en la escuela. Reflexiones sobre el currículum y los manuales para la Escuela Secundaria. VII Jornadas de la División Historia IV Taller de Historia Regional. Departamento de Ciencias Sociales, UNLu, junio de 2017.

Mitos y realidades de la integración regional del Mercosur. Cuando el otro/a es él/la excluido

Sergio Remolcoy y Miguel A. Jara

sergiorelmol@yahoo.com.ar - mianjara@gmail.com

Investigadores. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue /Argentina

RESUMEN:

La construcción de una identidad nacional responde a intereses determinados por el Estado y la clase dominante en cada época. En el caso Argentino, la identidad nacional que se ha construido obedece a la creación de una identidad en oposición a otras, como las de los pueblos originarios preexistentes al estado Argentino, por ejemplo.

En el último tiempo la constitución de bloques económicos en la región ha llevado al desarrollo de una nueva configuración de esa identidad nacional. Esto se percibe con el desarrollo de alianzas, como el MERCOSUR, en el que los países miembros tienen un papel preponderante en su dinámica de funcionamiento, considerándolo vital para posicionarse en el plano internacional. La integración que se impulsa en el plano económico, no parece tener correlato en la percepción que tradicionalmente tienen los sectores sociales populares de ambos Estados Nación.

Los discursos y prácticas políticas y económicas en la región determinan que los acuerdos entre los Estados sean recibidos con beneplácito; no registrándose el mismo énfasis en la construcción de discursos que ayuden a crear una nueva integración que trascienda el plano meramente económico, modificando de esta manera todo prejuicio que históricamente se ha construido sobre los nacionales de los países vecinos. Esto se puede evidenciar en las aulas de historia, donde se desarrollan discursos y prácticas que escinden los planos de una posible integración, que sea entendida más allá de lo económico. En este marco presentaremos los primeros resultados de una investigación que tiene como objetivo indagar “¿Qué aprende el estudiantado de un aula multicultural cuando se aborda el concepto de nacionalismo?”, los mismos se han obtenido de un cuestionario que nos permitieron conocer las representaciones sociales de estudiantes de un cuarto año de la escuela secundaria de la ciudad de Cipolletti.

PALABRAS CLAVE: Nacionalismos – Enseñanza Historia – Representaciones Sociales - Multiculturalidad

Mitos e realidades da integração regional do Mercosul. Quando o outro é excluído

RESUMO:

A construção de uma identidade nacional responde aos interesses determinados pelo Estado e pela classe dominante em cada época. No caso argentino, a identidade nacional que foi construída obedece à criação de uma identidade em oposição a outros, como, por exemplo, os povos originários que já existia para o estado argentino.

Na última vez, a constituição de blocos econômicos na região levou ao desenvolvimento de uma nova configuração dessa identidade nacional. Isso é percebido através do desenvolvimento de alianças, como o MERCOSUL, em que os países membros têm um papel predominante em suas dinâmicas de funcionamento, considerando-se vital posicionar-se no nível internacional. A integração que é promovida no nível econômico, não parece ter correlação na percepção que tradicionalmente tem os setores sociais populares de ambos os Estados Nacionais.

Os discursos e as práticas políticas e econômicas na região determinam que os acordos entre os Estados são recebidos com prazer; não registrando a mesma ênfase na construção de discursos que ajudem a criar uma nova integração que transcenda o plano meramente econômico, modificando desse modo todo preconceito que historicamente foi construído sobre os nacionais dos países vizinhos. Isso pode ser evidenciado nas salas de aula de história, onde são desenvolvidos discursos e práticas que dividem os planos de uma possível integração, que é entendida além da economia. Neste quadro, apresentaremos os primeiros resultados de uma pesquisa que visa investigar "O que o aluno aprende de uma sala de aula multicultural quando o conceito de nacionalismo é abordado?", Foram obtidos a partir de um questionário que nos permitiu conhecer as representações sociais de estudantes de um quarto ano de ensino médio na cidade de Cipolletti.

PALAVRAS-CHAVE: Nacionalismos - História do ensino - Representações sociais - Multiculturalismo

Myths and realities of the regional integration of Mercosur. When the other is excluded.

ABSTRACT:

The construction of a national identity responds to interests determined by the State and the ruling class in each era. In the Argentine case, the national identity that has been built obeys to the creation of an identity in opposition to others, such as those of the original peoples pre-existing to the Argentine state, for example.

In the last time the constitution of economic blocks in the region has led to the development of a new configuration of that national identity. This is perceived through the development of alliances, such as MERCOSUR, in which the member countries have a predominant role in their functioning dynamics, considering it vital to position themselves at the international level. The integration that is promoted in the economic level, does not seem to have correlation in the perception that traditionally have the popular social sectors of both Nation States.

The discourses and political and economic practices in the region determine that the agreements between the States are received with pleasure; not registering the same emphasis in the construction of discourses that help to create a new integration that transcends the merely economic plane, modifying in this way all prejudice that historically has been built on the nationals of the neighboring countries. This can be evidenced in the history classrooms, where speeches and practices are developed that split the planes of a possible integration, that is understood beyond the economic. In this framework we will present the first results of a research that aims to investigate "What does the student learn from a multicultural classroom when the concept of nationalism is addressed?", They were obtained from a questionnaire that allowed us to know the social representations of students of a fourth year of high school in the city of Cipolletti.

KEYWORDS: Nationalisms - Teaching History - Social Representations - Multiculturalism

Introducción

La construcción de una identidad nacional responde a intereses determinados por el Estado y la clase dominante en cada época. En el caso argentino, la identidad nacional que se ha construido, en gran parte durante el S. XIX, obedece a la creación de *una* en oposición a *otras*, como las de los Pueblos Originarios preexistentes al Estado argentino, por ejemplo. Este proceso ha ido acompañado de creaciones, invenciones, discursos, relatos, símbolos y demás artefactos culturales y políticos "necesarios" para sedimentar en una historia y una memoria de cohesión.

Sin embargo, el poco más de medio siglo transcurrido a esta parte, ha resultado un cimbronazo a esa idea originaria de pueblo, nación y nacionalismo que ha entretejido lazos sociales, diferenciables, de larga duración. Es un tiempo de identidad cuestionada, incierta, repensada... y ello se debe, probablemente, a los procesos de desdibujamiento de fronteras políticas, económicas, sociales y culturales rígidas a unas más móviles y flexibles. Se trata de una nueva época en la que convergen, en un escenario poco pensado desde arriba, los/as otros/as que son de aquí, pero también de allá, configurando una idea y sentido de múltiples identidades simultáneas.

El escenario epocal al que nos referimos conjuga experiencias globales, movilidad, extranjería, memorias, historias, tradiciones, pasiones, entre otras cuestiones que lo caracterizan por la complejidad, simultaneidad e inmediatez. Las tensiones y conflictos son otras de sus características de este escenario, porque no olvidemos que los cambios culturales no se producen de la noche a la mañana, requieren no solo de aceptación y maduración sino, fundamentalmente, de negociación de sentidos y pertenencias que nos permitan pensar/actuar incluidos/as como ciudadanos/as de esta época.

Una de los nuevos actores en escena, en el último tiempo, ha sido la constitución de bloques económicos en la región que han llevado al desarrollo de una nueva configuración de esa identidad nacional construida. Esto se percibe con el desarrollo de alianzas, como el MERCOSUR, en las que los países miembros tienen un papel preponderante en su dinámica de funcionamiento, considerándolo vital para posicionarse en el plano internacional.

La constitución del bloque económico denominado MERCOSUR, tuvo un gran impacto en el momento de su puesta en marcha, generando múltiples expectativas. Los países que suscribieron en sus inicios y los que se sumarían posteriormente, con diferentes estatus, se encargarían de enunciar los futuros beneficios que la unidad económica generaría para la región.

En la elaboración del texto fundacional de este bloque económico podemos ver explicitada la tendencia a la libre circulación de bienes, servicios y factores productivos, como así también el acuerdo de fijar políticas comerciales comunes, frente a terceros Estados, para generar una mejor inserción en el plano económico mundial (Tratado de Asunción para la Construcción de un Mercado Común).

Se puede entender que esta ansiada articulación regional, que propone flexibilizar políticas proteccionistas de las economías nacionales, no tiene mucho correlato en la elaboración de políticas tendientes a generar un impacto en la percepción que los/as ciudadanos/as de cada Estado Nación tienen sobre los/as nacionales de cada país miembro. Conjeturalmente podríamos sostener que la idea de la construcción de una ciudadanía global no termina de configurarse frente a la identidad cultural e histórica de cada pueblo implicado.

Los discursos y prácticas políticas y económicas en la región determinan que los acuerdos entre los Estados sean recibidos con beneplácito; no registrándose el mismo énfasis en la construcción de discursos que ayuden a crear una nueva integración que trascienda el plano meramente económico, modificando de esta manera todo prejuicio que históricamente se ha construido sobre los/as nacionales de los países vecinos. Esta es una situación evidente y palpable en el imaginario social que no se revierte con aspiraciones de integración económica, porque resulta que reconocerse como otro/a diferente, diverso/a, integrado/a en una comunidad más amplia, sin límites o fronteras nacionales, excede tales intensiones y es mucho más compleja que un tratado o acuerdo bilateral.

Atendiendo a esta complejidad es que nos interesa develar los mitos y las realidades de la integración regional del MERCOSUR, a partir de las representaciones, valoraciones, percepciones y opiniones que el estudiantado tiene sobre la temática. En este sentido presentaremos el análisis de los primeros resultados de una investigación que tiene como objetivo indagar ¿Qué aprende el estudiantado de un aula multicultural cuando se aborda el concepto de nacionalismo?, los mismos se han obtenido de un cuestionario que nos permitieron conocer las representaciones sociales de estudiantes de un cuarto año de la escuela secundaria de la ciudad de Cipolletti. La finalidad primera y última de este tipo de indagación es ofrecer propuestas de enseñanza que tensionen con los supuestos y posibiliten la construcción de conocimientos y de diálogos con los/as otros/as que habitamos y compartimos la ciudad, el barrio, la escuela, el aula y la cotidianidad.

La identidad como construcción social excluyente

Sabemos que la escuela propicia como un agente fundamental en la construcción de una identidad nacional.

“El interés del Estado por construir esa formación identitaria en la escuela se basa en el supuesto de que lo que los alumnos aprendan sobre su país influirá decisivamente en su comportamiento ciudadanos de la nación, y que para que esto se cumpla, el sujeto debe sentirse parte de un pasado glorioso y encontrar los puentes que lo lleven a un presente lleno de significado y un futuro prometedor” (Pérez Rodríguez, 2012, p. 872)

Pero, por lo que venimos planteando, hoy no se puede hablar de una identidad homogénea dentro de un Estado Nación. La construcción de la identidad implica un doble proceso, uno de identificación y pertenencia, y otro de diferenciación. Las relaciones sociales que las personas ponen en ejercicio con otros/as, hace que la identidad se entienda como el resultado de los cambios que se operan en la sociedad en términos históricos y las construcciones de pertenencia e inclusión en un determinado territorio.

En el siguiente cuadro se registran los datos obtenidos de un cuestionario realizado a estudiantes de un cuarto año de nivel medio en una escuela de la ciudad de Cipolletti, que frente a la pregunta:

¿Quién soy? Mi identidad la defino principalmente porque me identifico con...

(señala la respuesta con una cruz)	En total desacuerdo	En Desacuerdo	No lo sé	De acuerdo	Muy de acuerdo	N/C
a) Mi familia	--	--	--	6	17	2
b) Mi pueblo o mi ciudad	--	3	2	10	3	7
c) Argentina	--	--	1	10	10	4
d) América Latina	--	2	5	5	6	7
e) El mundo	--	3	6	4	4	8
f) Los símbolos patrios	1	1	3	9	3	8
g) otros.....	--	--	3	--	2	20

A partir de la lectura de estos datos se puede observar que la identificación, de los/as estudiantes, está centrada en elementos tradicionales de la construcción de una identidad: la familia y la Nación, en diferentes escalas. Las opciones, América Latina y el mundo, la mayoría de los estudiantes optó por obviarlas o desconocerlas. Los resultados de las elecciones que los/as estudiantes realizan, nos permiten aseverar que la escuela sigue estando permeada por un sentido que entiende a la identidad como un constructo excluyente y con pretensiones homogeneizadoras dentro de la nación, ello se visualiza en la valoración positiva que hacen de la identificación a la argentina, aunque sorprende la escasa relación que le atribuyen a los símbolos patrios en la construcción de esa identificación, algo que ha sido históricamente -en la escuela- un elemento simbólico de importancia en la cohesión y la construcción de la argentinidad.

También es relevante señalar que, más allá de las opciones de mayor porcentaje con las que los/as estudiantes están mas de acuerdo, subyace una idea de identidades múltiples y simultaneas, cuestión que puede observarse entre las diversas opciones valoradas por los/as jóvenes.

Por otro lado, en la presente investigación se toma en consideración el fuerte acento puesto en la difusión de los beneficios que ciertas políticas económicas generan para un país, como puede ser la firma de acuerdos multilaterales, tales como el MERCOSUR, donde se reconocen

las bondades de la integración en un solo plano. Este énfasis no se registra en la necesidad de promover políticas para la conformación de una identidad contemplativa de otras, desde un plano del reconocimiento. Reiteradamente en la historia esas alteridades son teñidas con discursos y prácticas despectivas, como pueden ser la de los Pueblos Originarios y las que portan nacionales de países vecinos. Así la formación de la identidad responde a intereses sectoriales que el Estado procura cuidar.

En el siguiente cuadro se expresa la comprensión que los/las estudiantes tiene en relación a la integración económica entre países latinoamericanos, de sus beneficios o perjuicios para la sociedad local. En otro de los ítems del cuestionario se les preguntó:

¿Qué opinas con relación a la integración económica entre los países de la región (Argentina, Brasil, Bolivia, Uruguay y Paraguay)?

(señala la respuesta con una cruz)	En total Desacuerdo	En Desacuerdo	No lo sé	De acuerdo	Muy de acuerdo
a) Pueden vender sus productos libremente	0	2	3	16	4
b) Crear leyes económicas comunes entre los países miembros	0	1	8	10	6
c) Facilita la exportación de nuestros productos	0	1	7	10	7
d) La importación desfavorece a la producción local (fruticultura, hidrocarburos, etc.)	2	1	10	7	5
e) Genera fuentes de trabajo y movilidad de trabajadores/as entre los países miembros	0	2	5	11	7
f) Genera conflictos sociales	2	1	10	9	3
g) Se modifican los patrones de consumo en cada país que compra productos extranjeros	1	2	13	8	1
h) Fortalece las economías nacionales	0	2	9	11	3
i) Posibilita la competencia con otros bloques económico del mundo	0	2	10	10	3
j) Actualmente no es real tal integración económica	1	2	17	5	0
k) Hay países que se benefician más que otros dentro de la integración económica	1	0	5	10	9

La apreciación, de los/as estudiantes, determina que se reconoce la existencia de beneficios en el desarrollo de instancias de integración en el plano económico, eso se expresa en que un alto porcentaje afirma que se pueden vender productos libremente, se pueden crear leyes comunes, se fortalecen las economías nacionales a partir de la exportación de nuestros productos, entre otros.

Sin embargo y ajustando la lente en la lectura de los datos obtenidos se pueden visualizar claras apreciaciones contradictorias, por un lado se reconoce que mediante las políticas de integración se fortalecen las economías nacionales y se facilita la exportación de nuestros productos, por otro lado, se desconoce si actualmente es real tal integración económica, si la integración posibilita una mejor inserción competitiva en el mundo y si la importación perjudica a las producciones locales. Como puede apreciarse es probable que el discurso de la integración, promovido a partir de la alianza MERCOSUR, obture la posibilidad de establecer relaciones entre las complejas dimensiones y aspectos de una economía integrada.

En el plano de los aportes que la integración económica puede generar en la sociedad, llama la atención que el conflicto no se considere como una posibilidad inherente a los cambios. Frente a otras de las opciones planteadas como aspectos de una integración económica en la región, el estudiantado manifiesta desconocimiento en cuanto a que si la compra de productos extranjeros modifica los patrones de consumo y de producción en cada país. Lo mismo se registra frente a la consideración de, si con la integración se generan conflictos sociales, la

elección se centró en el desconocimiento, pero sumando las opciones que muestran acuerdo o estar muy de acuerdo, es amplia la ventaja de estas.

Como corolario de este apartado se observa que los y las estudiantes, mayoritariamente, reconocen que en esta integración económica hay países que se benefician más que otros.

“Las lecturas que explican ya sea la viabilidad o el fracaso del MERCOSUR entendiéndolo como una relación bilateral entre Argentina y Brasil construyen una jerarquía para los países miembros del proyecto que está asentada en la valoración de la potencialidad económica y comercial de cada uno de los países mencionados” (Merenson, 2007, p. 576).

La idea prevaleciente pareciera ser, en este caso, la de una pseudo integración, entendiendo que integración no es sinónimo de igualdad. La constante que se extiende en este marco de interpretaciones, por parte de los/as estudiantes, sería la dificultad para establecer relaciones propias de una estructura económica capitalista y lo que vivencian cotidianamente. Es evidente que hay una cierta ambigüedad que no permite identificar aspectos de la compleja situación planteada en tanto el problema de la integración es conceptualmente débil en la opinión del estudiantado.

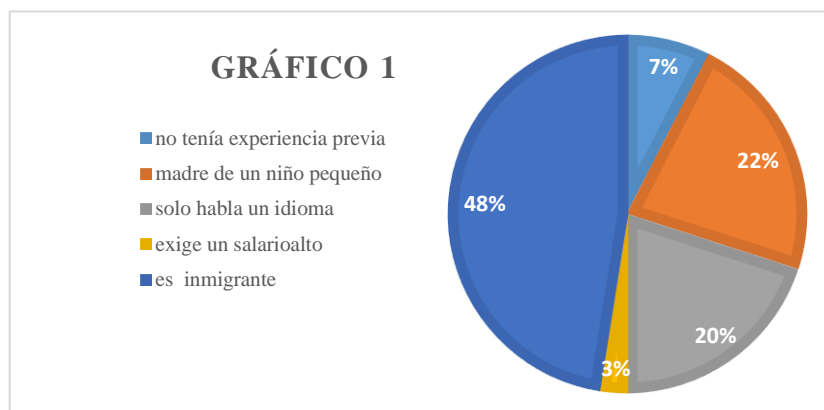
La integración en los planos sociales

“La opinión, en los tiempos presentes, muchas veces está construida por los mass medias y la fuerza de las ideas que propugnan depende de la fuerza de los grupos que las aceptan como verdaderas, entonces queda claro que las “ideas fuerzas” de la opinión no buscan ser verdaderas o probables, sino adecuadas para recibir aprobación.” (Funes, 2004, p. 95)

El sentido común, moldeado fuertemente por los medios de comunicación hace percibir, abierta o encubiertamente, la presencia de inmigrantes en las sociedades locales como factor desencadenante de problemas de distinta índole, como pueden ser colapso de los sistemas públicos de asistencia sanitaria, de la escases de puestos laborales, del aumento de la delincuencia, entre otros.

“Por otra parte, como es sabido, sectores de la sociedad, en los que el racismo o la xenofobia están presentes o latentes, se activan como resultado del discurso oficial o del tratamiento de la información difundida por los medios” (Oteiza, E. y otros. 1997, p. 49).

Atendiendo a esto, en este apartado, analizamos otros datos obtenidos del cuestionario. Frente a la siguiente situación: “Una mujer es entrevistada para un trabajo en una agencia de turismo” hemos solicitado a los/as estudiantes señalen: ¿Cuál de las siguientes razones es un ejemplo de discriminación?: Ella no consigue el trabajo porque...

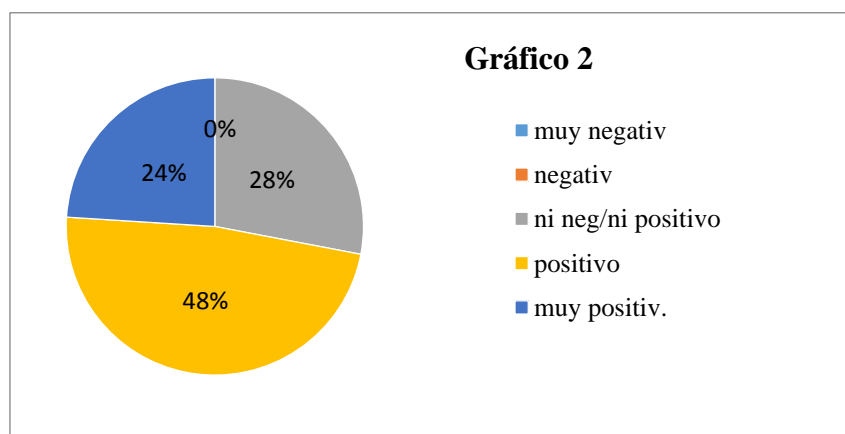


El 48% de los/as estudiantes considera que la condición de inmigrante es factor para no conseguir trabajo, seguido por un 22% que considera que la mujer no consigue trabajo porque es madre de un niño pequeño. Ambas situaciones dan cuenta de que en el imaginario social subyace la idea de que la discriminación es una práctica arraigada en la sociedad local y ello puede leerse de las valoraciones que configuran las representaciones del estudiantado manifestadas ante la situación planteada.

Por otro lado, buscando poner en tensión el sentido arraigado en la sociedad, se formula la siguiente interpelación: el hecho de que en una comunidad convivan personas de diferentes etnias, culturas y de diversas religiones, de género y nacionalismos, consideras que es.... Los resultados muestran que la elección se centró en las opciones de valoración positiva y muy positiva, de la convivencia en la diversidad dentro de una sociedad.

Estas primeras apreciaciones nos dan la pauta de una fuerte tensión en la subjetividad de los/as estudiantes. Si bien hay un reconocimiento explícito de las ventajas del desarrollo de una vida social basada en la diversidad; por otro lado, se reconoce que la condición de inmigrante, es causal de discriminación y, evidentemente, ello puede deberse a la opinión que generan los medios de comunicación al tratar estos temas controversiales.

La construcción de conocimiento social, presente en las representaciones del profesorado de Ciencias Sociales implica un arduo trabajo, que ante este panorama no parece bastar con prefigurarlo, sino que su impacto pasará por la articulación de contenidos y de propósitos claros.



Algunas notas finales

Los resultados preliminares de la presente investigación, nos aportan elementos para indagar en la configuración identitaria de la población joven de nuestra sociedad. La conformación de nuevos bloques económicos, determinan que esta esté permeada por los discursos de los sectores del poder, que pregonan las bondades del desarrollo del capitalismo, en detrimento de la creación de políticas tendientes a impulsar una integración que trascienda el plano estrictamente económico. Amerita, en este sentido, ofrecer más oportunidades al estudiantado para leer la dinámica de los procesos socioeconómicos que caracterizan la historia reciente de nuestro país, de manera que les permitan argumentar y construir el pensamiento multicausal necesario para comprender la realidad social actual.

La presencia de un pensamiento ambiguo en el estudiantado nos hace pensar en la necesidad de reformular estrategias de enseñanza que no escindan los diferentes planos de una posible integración. El devenir de los medios de comunicación y su presencia en la vida cotidiana, hace que nos encontremos con un gran problema, representado por la obturación de miradas

contemplativas de identidades presentes, que son ocultadas o visibilizadas de manera despectiva.

Como bien sabemos, algunas narrativas aun presentes en las escuelas, representan un factor de reproducción de una identidad excluyente. El desafío, frente a una realidad palpable, será promover la construcción de pensamiento social y crítico que trascienda la mera enunciación de propósitos que encontramos presente en las propuestas educativas, pero ausentes, muchas veces, en las prácticas de la enseñanza de la historia.

Conocer que piensa el estudiantado sobre los temas/problemas recientes, que ofrecemos para el aprendizaje de la historia, es un buen ejercicio para buscar -como profesores/as- los conceptos, las estrategias y los recursos más potentes que orienten las finalidades para la construcción de un pensamiento crítico e histórico en los/as estudiantes. Este es el desafío que nos hemos planteado en nuestra investigación: construir propuestas de enseñanza, como hemos planteado al inicio de este trabajo, que tensionen con los supuestos y posibiliten la construcción de conocimientos y de diálogos con los/as otros/as que habitamos y compartimos la ciudad, el barrio, la escuela, cuestión que será objeto de otros escritos.

Referencias bibliográficas:

- **Bilbao, María L. A.** (2008). “Ser ciudadano en América Latina: Un status conflictivo” en revista Iberoamerica Global, Vol. 1, N° 4, Nov.
- **Funes, A. G. y Jara, M. A.** (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía y los problemas sociales. En Funes, A. G. y Jara, M. A. (comp.). Historia y Geografía. Propuestas de Enseñanza. Ed. FACE, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti.
- **Funes, G.** (2004). Los contenidos de la enseñanza: de la doxa a la episteme en Ciencias Sociales. Ed. UNCo., Neuquén
- **Grimson, A.** (comp.) (2007). Política y Cultura en Brasil y Argentina. Ed. Ensayo – edhasa, Argentina
- **Merenson, S.** (2007). Integración, estereotipos y Mercosur. En Grimson, A. (comp.) Pasiones Nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina. Buenos Aires. Edhasa, Oteiza, E. Novick, S y Aruj, R. (1997). Inmigración y discriminación. Políticas y discursos. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- **Pérez-Rodríguez, I. L.** (2012). Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su Nación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2)
- Tratado de Asunción para la Construcción de un Mercado Común, en: www.mercosur.int

Espacialidad de lo público en la ciudad: indagación y posibilidades para su enseñanza y aprendizaje

Nubia Moreno Lache - Alexander Cely Rodríguez - Luis Felipe Castellanos Sepúlveda Carlos

Alberto Zambrano Barrera

nmorenol@udistrital.edu.co, acely@pedagogica.edu.co, felcastell@yahoo.com,

czambrano@universidadean.edu.co

Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia. Bogotá D.C. / Colombia

RESUMEN:

La ponencia presenta algunas reflexiones sobre la espacialidad y el espacio público en el marco de un proyecto de investigación a desarrollar en la ciudad de Bogotá. Interesa reconocer discursos de la espacialidad en relación con usos y apropiaciones del espacio público por parte de habitantes de la ciudad, con el ánimo de encontrar algunas reflexiones que aporten en la formación de ciudadanos y de docentes que piensen a la ciudad, en este caso de Bogotá, como un constructo permanente, lo que implica reconocerla como escenario de enseñanza y aprendizaje. La investigación asume al espacio geográfico como un escenario dinámico que contiene relaciones e interacciones en donde la impronta humana se torna fundamental, de allí que la ciudad no es entendida como contenedor sino como contenido y por ello la espacialidad es fundamental para comprender la relación con y en el espacio en la esfera de lo público pues es allí en donde convergen ciudadanías, lo que implica también, entre otros, tensiones, conflictos, alternativas y manifestaciones de la vida urbana, las cuales son relevantes para la educación, así como para la enseñanza y aprendizaje del medio urbano.

PALABRAS CLAVE: espacialidad, espacio público y ciudad, formación ciudadana, formación docente, enseñanza y aprendizaje.

Espacialidade do público na cidade: investigação e possibilidades de ensino e aprendizagem

RESUMO:

O artigo apresenta algumas reflexões sobre a espacialidade e espaço público no âmbito de um projecto de investigação a desenvolver na cidade de Bogotá. Interessado reconhecendo discursos espacialidade a respeito do uso e apropriação do espaço público por moradores da cidade, com o objectivo de encontrar algumas reflexões que contribuem para a formação de cidadãos e professores para pensar a cidade, neste caso Bogotá, como um construto permanente, que implica reconhecê-lo como cenário de ensino e aprendizagem. A pesquisa assume o espaço geográfico como um cenário dinâmico que contém relações e interações onde imprint humano torna-se essencial, portanto, a cidade não é entendida como um recipiente, mas como conteúdo e, portanto, a espacialidade é crucial para entender o relacionamento e espaço na esfera pública, porque este é o lugar onde convergem cidadanias, que também envolve, entre outros, tensões, conflitos, alternativo e manifestações da vida urbana, que são relevantes à educação e ao ensino e aprendendo sobre o ambiente urbano.

PALAVRAS-CHAVE: espacialidade, espaço público e cidade, educação cidadã, formação de professores, ensino e aprendizagem.

Spatiality of the public in the city: inquiry and possibilities for teaching and learning

ABSTRAC:

The paper presents some reflections on spatiality and public space within the framework of a research project to be developed in the city of Bogotá. It is interesting to recognize discourses of spatiality in relation to uses and appropriations of public space by city dwellers, with the aim of finding some reflections that contribute to the education of citizens and teachers who think of the city, in this case Bogotá, as a permanent construct, which implies recognizing it as a teaching and learning scenario. Research assumes the geographical space as a dynamic scenario that contains relationships and interactions where the human imprint becomes fundamental, hence the city is not understood as container but as content and therefore spatiality is essential to understand the relationship with and in the space in the sphere of the public because that is where citizenship

converges, which also implies, among others, tensions, conflicts, alternatives and manifestations of urban life, which are relevant for education, as well as for teaching and learning about the urban environment.

KEYWORDS: spatiality, public space and city, citizen education, teacher training, teaching and learning.

Introducción

La ciudad como expresión de la creación humana, en palabras de Borja (2003), es una de las máximas manifestaciones de transformación y dinámica; atributos que en Lefebvre (1983) corresponden al carácter histórico que la acompaña y a su vez caracteriza; de esta manera se comprende porque la ciudad se convierte en un escenario inacabado de estudio e indagación. Desde diversos paradigmas de la geografía la ciudad se ha asumido, entre otros, como: i) unidad y modelo que permite explicar fenómenos urbanos para pensar su planificación y desarrollo; ii) resultado de lógicas y tensiones sociales asociadas con el poder del espacio y los espacios de poder; iii) escenario fecundo para la interacción sujeto - espacio como constructo socio - cultural. En esta perspectiva, el giro espacial acompañado por el lingüístico y temporal, dan paso a la instauración de la espacialidad como posibilidad para reconocer y comprender el complejo mundo de la ciudad y para posicionar al sujeto como uno de sus mayores gestores y protagonistas.

Acorde con lo expuesto, la presente disertación presenta algunas consideraciones sobre la relación espacio público y ciudad; seguido a ello se abordan algunos elementos de la espacialidad, para dilucidar la necesidad de indagar esta perspectiva en relación con su enseñanza y aprendizaje; estas intenciones son cobijadas por el interés de esta perspectiva en la formación de docentes y de ciudadanos. Acompaña a este interés la formulación de la propuesta de investigación, la cual es una provocación para pensar y dialogar este proyecto desde la interacción con comunidades académicas interesadas y afines con los asuntos urbanos y de las ciudades en general, para la cual se consideran algunos aspectos sobre la enseñanza y aprendizaje de la espacialidad en lo público.

Algunas reflexiones sobre la ciudad y el espacio público: ¿Qué es lo público en lo espacial y qué es lo espacial en lo público?

La ciudad puede ser definida desde diversas acepciones dado su carácter y naturaleza, de modo tal que en la presente disertación no se ingresará a especificar sus múltiples consideraciones sino que, para este caso, se asume como un constructo social e histórico que responde a interacciones políticas, culturales, económicas y socialmente posicionadas de sus habitantes. De esta manera se evidencia un paso interesante en la concepción de la ciudad como una unidad homogénea a ser reconocida como construcción social.

Acorde con Páramo (2007) la ciudad es, por ella misma, un objeto interesante de aprendizaje a partir de su arquitectura, estructura social e historia; no obstante también es valiosa por la interacción de los ciudadanos en el espacio en el cual confluyen, y que corresponde al escenario público, el cual finalmente corresponde al lugar en donde, por lo menos desde su postulación, todos somos iguales, o por lo menos debemos ser asumidos como iguales; por ello la cultura y la vida urbana en él aparecen como camino necesario para potenciar sentidos, apropiaciones y significaciones. De allí que resulte relevante reconocer lo que constituye a lo público de la vida urbana así como las maneras en las cuales se ha trabajado, planificado e intervenido en relación con el papel de los ciudadanos y de la ciudadanía que construye la vida urbana. Por tanto,

Es posible comenzar a conceptualizar el espacio público de la ciudad como un ambiente de posibilidades pedagógicas entre las que están el revelar significados y contribuir a ofrecer oportunidades de aprendizaje a través de experiencias sociales que conduzcan a la interacción de los individuos con el espacio público (Páramo, 2007, p. 2).

Así, calles, parques, plazas, avenidas, centros comunitarios, barrios, escenarios de confluencia de los habitantes urbanos se tornan en lugares fundamentales para reconocer la vida en la ciudad como expresión de reconocimiento socio-espacial. Retomando a Lussault (2015), la identidad de los lugares no aparece *por ella misma* sino que es resultado de la iniciativa e invención de sus habitantes, quienes a partir de sus prácticas y vivencias cotidianas le dan forma y consolidan el sello de una ciudad. De esta manera emerge una tensión entre la ciudad de la política pública y de la administración ciudadana y la ciudad que construyen sus habitantes, la cual suscita nuevas formas de ciudadanía alejadas incluso de los planes para los cuales se pensaron áreas y espacios. Situación que, no es favorable o desfavorable, pero que presenta la demanda por pensar y reconocer la ciudad como esfera de lo público.

Esta dicotomía posee varias alternativas de abordaje, no obstante el reconocimiento de los campos de la geografía humanística más precisamente, como se ha referenciado, con el giro espacial y los auges de enfoques como la geografía fenomenológica, de la vida cotidiana - GVC - y en general de las nuevas geografías, permite conectar a la espacialidad como alternativa para comprender otras manifestaciones de la relación ciudad - espacio público.

En este marco de referencia podemos afirmar que el espacio público se comprende como el escenario donde se presenta lo que Manuel Delgado (2007) denomina *lo urbano*. Entendiendo por éste, el conjunto de prácticas que hacen los habitantes sobre el espacio, el sistema de relaciones sociales que las determinan y por ello es un espacio social, es decir un lugar de encuentro entre extraños con miradas diferentes, las cuales no siempre son armoniosas. Es interesante considerar la mirada del planificador y de la administración pública, cuyo imaginario se centra en un espacio público neutral (Delgado, 2007) en el cual la funcionalidad estaría dada por:

1). Asegurar la buena fluidez de lo que por él circule; 2) servir como soporte para las proclamaciones de la memoria oficial, monumentos, actos, nombres...-, y 3) ser objeto de todo tipo de monitorizaciones que hagan de sus usuarios...consumidores de ese mismo espacio que usan (p.17).

Los propósitos de densificación conllevaron a que en la organización del espacio urbano hiciera irrupción los conjuntos de edificios residenciales, pero con una particularidad, al interior de los nacientes conjuntos hay un espacio que hace parte del diseño que se toma como espacio comunal pero de acceso restringido. Esta restricción se plasma en el cerramiento del conjunto y la imposibilidad de acceder por parte de cualquier persona ajena a él. Así, el cerramiento cumple una doble función respecto al espacio público; impide el ingreso a personas desconocidas al conjunto y de otra parte, aísla a los que habitan en su interior. Fernando De La Carrera (2015) señala cómo las puertas de los edificios no se abren hacia la calle sino a zonas comunes interiores; de igual manera, muestra otro aspecto revelador de los conjuntos encerrados y es como el aislamiento también reviste un carácter temporal. El conjunto permanece en lo que el autor titula “Ciudad estática. Entornos congelados” (Carrera, 2015, p.75). Finalmente, la vida del barrio ordenado en manzanas en donde una de ellas no es edificada sino abierta, recibe el nombre de parque donde todos se encuentran, se diluye en los nuevos conjuntos residenciales. Efectivamente en éstos las responsabilidades son delegadas contractualmente a un tercero, llamado administrador. El manejo y disposición de residuos, la seguridad e inseguridad, la convivencia, entre otros temas, no se abordan colectivamente, los definen terceros, en algunos casos ni siquiera residen en el lugar. Los muros que unen y

separan son los encargados de brindar algún tipo de sensación de seguridad y ello deriva en el desconocimiento absoluto o en su defecto significativo del entorno. Este tipo de sucesos, los vemos en nuestros estudiantes, amigos, familiares, en general en las actuales sociedades urbanas.

En consecuencia, pensar la ciudad como un escenario para la educación y el espacio público por excelencia, permite vincular la experiencia individual y la experiencia colectiva que construyen los ciudadanos en el espacio urbano. Su interacción está en el marco no solo de la vida urbana, sino de la vida pública que exige asumir roles y responsabilidades en la relación con los otros. Una ciudad que promueve la vida pública, abre la puerta a la diversidad de experiencias y aprendizajes de sus ciudadanos: re-crearse, ejercitarse, contemplar, apreciar, observar, estudiar, expresarse y hasta disenter, acciones que, en suma, requieren de un escenario significativo que sirva como mediador entre la vecindad, la cercanía y la simultaneidad que plantea la vida urbana. De allí que explorar y descubrir lugares en la ciudad debe ser una constante de la experiencia de los ciudadanos, en tanto la vida cotidiana se constituye de encuentros: consigo mismo, con los otros y con el entorno. En este sentido, los recorridos urbanos y los encuentros de ciudadanos alrededor del reconocimiento de la ciudad son acciones muy importantes que deben ser estudiadas, así como pensadas en la enseñanza y aprendizaje de la ciudad.

En la lectura formativa y pedagógica de distintos lugares públicos de la ciudad encontramos lo espacial en lo público: la coexistencia de acciones y objetos movidos por la energía de la experiencia de las personas, por la trayectoria de los lugares y por la proximidad que garantiza la vida cotidiana. Mientras que lo público en lo espacial está íntimamente ligado al tránsito incesante de la alteridad humana, de sus asuntos y obras comunes; un tránsito que construye una red de lugares conectados por las particularidades y manifestaciones de la vida pública (Castellanos, 2012). De allí que antes de recorrer el espacio público de la ciudad debe leerse lo público como forma de interpretar a los otros; antes de abordar lo público en la ciudad debe explorarse la ciudad como un conjunto de lugares públicos.

Espacialidad en la ciudad: fundamento teórico para comprender otras manifestaciones urbanas

La geografía humanística permite abordar el campo de lo social y lo cultural ampliando el horizonte conceptual del espacio geográfico; el estudio de la subjetividad humana y su correlación con el espacio justifica la presencia de geógrafos que optaron por el desarrollo de estudios en la estética del paisaje, la identidad humana en los lugares, los problemas sociales y ambientales, la experiencia en el lugar, entre otros. Interés que promueve una apertura conceptual de la geografía puesto que “[...] los geógrafos humanistas miran el ambiente y ven el lugar, **escenario de las experiencias de la vida y cargado de significado**” (Delgado, 2003, p.106) [Énfasis agregado].

A la par, las perspectivas de los humanistas inspirados quizá en corrientes filosóficas del existencialismo y de la fenomenología, proponen una alternativa nueva y diferente para el estudio de la espacialidad en la relación con los seres humanos. Las geografías de corte fenomenológico inspiradas en estudios de Husserl, acompañadas por el habitar que devela Heidegger, construyen ejercicios de lectura espacial de los individuos casi que de manera personalizada, aportando fundamentos valiosos para el posterior desarrollo de las *geografías personales* en asocio con las geografías de la vida cotidiana. Este panorama es terreno fecundo para el reconocimiento de la relación sujeto - espacio como realidad y alternativa que aporta en la comprensión del espacio, en la presente reflexión, la ciudad y el espacio público. En esta dirección se retoman argumentos de Massey (2005) al postular que,

1. *El espacio es producto de interrelaciones. Se constituye a través de las interacciones, desde lo inmenso de lo global hasta lo ínfimo de la intimidad.*

2. *El espacio es la esfera la posibilidad de la existencia de la multiplicidad; es la esfera en la que coexisten distintas trayectorias, la que hace posible la existencia de más de una voz. Sin espacio, no hay multiplicidad; sin multiplicidad, no hay espacio. Si el espacio es en efecto producto de interrelaciones, entonces debe ser una cualidad de la existencia de la pluralidad. La multiplicidad y el espacio son co - constitutivos.*

3. *Por último, y precisamente porque el espacio es producto de las relaciones, relaciones que están necesariamente implícitas en las prácticas materiales que deben realizarse, siempre se está en proceso de formación, en devenir, nunca acabado, nunca cerrado (Massey, 2005, p.p. 104 - 105).*

En similar sinfonía, Soja (1997) en relación con la *trialéctica del espacio* da apertura a planteamientos expuestos por autores como Lefebvre y Tuan (1970) en relación con la vida cotidiana de las personas en los lugares. Interesa a Soja reafirmar la espacialidad, sociabilidad y temporalidad como categorías fundamentales para la comprensión del espacio en tanto lo percibido, concebido y vivido constituyen una estructura necesaria de las geografías personales; de esta manera la *experiencia en el espacio* emerge como elemento clave para reconocer la espacialidad del espacio, pues la manera como las personas se relacionan con los lugares, sus prácticas y cotidianidades son camino en la construcción de dicha espacialidad. Camino que no fue reconocido históricamente en la geografía, y solo recientemente se está validando, explorando e indagando.

La ciudad y su espacialidad debe abordarse desde al menos dos dimensiones, una morfológica y una social. La primera, siguiendo a Zárate (2011) se presenta en la conjunción entre el trazado urbano, las construcciones y el uso del suelo urbano, no solo como marco de la experiencia en el espacio sino como catalizador de nuevas espacialidades. El trazado tiende a mantenerse, la construcciones cambian paulatinamente y el uso del suelo se actualiza de manera más rápida. Desde lo morfológico la ciudad tiene intensidades y ritmos diferentes de sobrellevar el cambio social e histórico; los cambios morfológicos se dan simultáneamente, pero sus efectos en la vida urbana están directamente relacionados con la calidad de su intervención. El cambio sobre el uso del suelo impacta sobre el espacio cotidiano y las relaciones efímeras en público (transeúnte, usuario o consumidor); el cambio en las construcciones afecta las formas de habitar y las relaciones con los otros (vecinos, familiares, comunidad o barrio), mientras que el cambio en el trazado urbano contradice la estructura de la vida urbana misma: renovación urbana, espacio público, ordenamiento territorial, la imagen de la ciudad o la planeación urbana.

En este sentido, la dimensión social de la espacialidad de la ciudad se centra no tanto en el cambio de la morfología como en el cambio de los lugares. Para Lussault (2015) el lugar *constituye el espacio básico de la vida social* y se caracteriza por ser una unidad espacial compleja “porque en él se muestra la complejidad de la sociedad y porque resulta ya de una combinación de principios espaciales elementales” (p.97-98). Estos principios tienen que ver con la construcción de lugares a partir de la fijación de límites y la experiencia de la distancia, fundamentales al pensar la ocurrencia de hechos espaciales. La dimensión social de la espacialidad tiene que ver con la conversión de los lugares en “otros” lugares por medio de los hechos espaciales; éstos requieren de espacio (un conjunto de fenómenos) y transforman la espacialidad (un conjunto de usos) en este caso de la ciudad. Para que se configure un hecho espacial se requiere de personas con un acervo espacial - o como los denomina Lussault (2015) “operadores espaciales” - y de un marco espacial, o sea, un lugar con características y cualidades que provienen de una trayectoria. El hecho espacial cualifica el espacio, lo convierte en otro lugar, acorde con las condiciones de la experiencia del operador espacial. Tanto el despliegue de un sistema económico sobre el espacio terrestre como la relación psicológica de un sujeto con un lugar, representan usos que definen cualidades y

manifestaciones de la espacialidad de las ciudades contemporáneas; recordemos que nuestras ciudades están signadas por la construcción de los lugares a partir de los hechos socio - espaciales.

Seguramente, los hechos espaciales que se proyectan en el espectro de la espacialidad de la ciudad están relacionados con los hechos permeados por lo público. Podemos ejemplificar a partir de los movimientos sociales urbanos que plantea Harvey (2014) como catalizadores de hechos espaciales que saltan a la escena pública, reivindicaciones por el derecho a la ciudad, a la vivienda, el trabajo y la calidad de vida urbana y por lo mismo son relevantes y necesarios tanto para la investigación como para su reflexión en la enseñanza y aprendizaje de la ciudad así como en unas nuevas didácticas de lo urbano.

Enseñanza y aprendizaje de la espacialidad en la esfera de lo público

La ciudad como objeto social manifestado de manera particular por medio de sus espacios públicos necesita el desarrollo de proyectos de investigación que contribuyan en la visualización de las formas como sus ciudadanos reconocen las esferas espaciales, interactúan en ellas, las apropian, significan y transforman acorde con sus demandas y necesidades plasmadas en las vivencias cotidianas en y con la ciudad.

En este orden de ideas, llama la atención investigar sobre *cómo la ciudad y lo público son manifestaciones de la espacialidad en la vida urbana susceptibles de enseñar y aprender*. Interrogante que traza como objetivo fundamental comprender al espacio público de la ciudad en tanto expresión de la espacialidad y escenario de educación, enseñanza y aprendizaje de la ciudad. En ese orden de ideas, la investigación pretende: a) Reconocer espacios públicos representativos para habitantes bogotanos; b) Identificar espacialidades presentes en los espacios públicos representativos de los bogotanos; c) Comprender la espacialidad en lo público como manifestación de la vida urbana; d) Construir estrategias pedagógicas y didácticas que contribuyan en el estudio y comprensión del espacio público de la ciudad para fortalecer la educación espacial, la enseñanza y el aprendizaje del espacio urbano; e) Contribuir en el reconocimiento de caminos y concepciones de la geografía escolar, la didáctica de la geografía y la educación geográfica.

La investigación se adelantará con estudiantes de carreras de pregrado, docentes en formación de las universidades Pedagógica Nacional y Distrital FJC de las líneas de investigación en geografía y educación geográfica, y estudiantes de pregrado de la Universidad EAN en campos de formación socio - humanística, particularmente en el marco de la Cátedra Bogotá. Este panorama permite identificar una muestra poblacional aproximada de 80 estudiantes; a su vez, considera la investigación seleccionar algunas de las instituciones educativas en donde los docentes en formación adelantan prácticas pedagógicas, lo que daría una muestra poblacional promedio de 150 habitantes de la ciudad. Metodológicamente, la investigación será de corte cualitativa - interpretativa en tanto interesa adelantar una hermenéutica de la espacialidad de lo público en Bogotá; en consecuencia se privilegia la elaboración de mapas mentales, rutas urbanas personales, relatos de vida en la ciudad, cartografías perceptuales individuales y colectivas, grupos focales, análisis documentales, literatura urbana, entre otros, como instrumentos de investigación. La investigación se ejecutará en una primera fase para un periodo de doce meses.

Formación docente y ciudadana como expresión de la espacialidad: ¿Por qué es importante indagar la espacialidad de lo público en la ciudad, en sus ciudadanos y en los docentes en formación?

En el año 2017 la Alcaldía Mayor de la ciudad realizó una presentación acerca de los proyectos que tenía la actual administración con miras al año 2038¹. En ese marco, se realiza un recorrido en el Museo Casa Sámano visitando cada una de las presentaciones; llama la atención un montaje en donde los visitantes del Museo, en este caso los estudiantes, podían escuchar los sonidos de la ciudad. En pequeñas campanas de madera había un sonido envolvente que capturaba la experiencia del ruido de la ciudad, como se puede apreciar en la foto 1.

Entonces surgen diversas inquietudes; ¿por qué había que capturar los ruidos de la ciudad en la que viven los estudiantes y llevarla a un museo para que sean reconocidos?, ¿por qué razones los habitantes de la ciudad no oyen los ruidos de su entorno? Entre las premisas iniciales de la investigación proponemos que existe un extrañamiento mediado por diversos factores entre el sujeto y su entorno inmediato. Esta desfamiliarización ha conllevado a que el espacio público no tenga un reconocimiento como parte de la vida de la ciudad o que se aprecie como segmento de conexión entre dos puntos, generalmente el de vivienda y el de estudio o trabajo, aunando el espacio de rumba y esparcimiento.

Foto N° 1. Visita de estudiantes al museo Casa Sámano



Fuente: propia

Así el espacio público se viene resignificando a partir de los imaginarios que nos propone, entre otros, Armando Silva donde se encuentran tres elementos: *saberes*, *deseos* y *emociones*. Estos alimentan las imágenes o la expresión verbal y se convierten en acciones (Silva, 2015). Una acción puede ser la invisibilización y la negación, las cuales son propias de lo que este autor denomina como “la sociedad cotidianizada”. La realidad del espacio público parece desvanecerse en el aire mediante la negación de lo que allí existe, es y se observa.

Entonces la construcción de la espacialidad estaría mediada por la apertura de los espacios públicos privados; es decir, espacios donde se permite el acceso a una parte de la población pero el origen del mismo es de carácter privado, como sucede con los centros comerciales

¹ Para más información se puede consultar: <http://idpc.gov.co/2017/09/15/conoce-la-nueva-exposicion-bogota-proyecta-futuro-museo-bogota/>

(shopping center, mall); en palabras de Fernando de la Carrera, "... con la excusa de tenerlo todo bajo un mismo techo, están transformadas las calles de su función de lugar de intercambio y encuentro, para dejarlas como un simple conector entre partes" (2015, p. 25).

La única relación que parece validarse en los nuevos espacios de "socialización" es la de oferta y demanda. Las nociones de tiempo, distancia, vecindad, solidaridad, desaparecen o pasan a un segundo plano en el mejor de los casos. Las situaciones que se presenten se reportan a la administración del lugar, de resto grabamos en los equipos tecnológicos portátiles para subir a las redes sociales y perdemos así de vista el rol y función social del ciudadano y del habitante de los lugares. Retomando a Carrera reafirmamos con él la preocupación de que el valor estructurante de la relación en el espacio público sea la desigualdad, sobre todo porque "el espacio público nace y se mantiene bajo el principio de la igualdad de todos los que lo disfrutan y usan" (Carrera, 2015, p. 26).

La otra perspectiva está constituida por el espacio público que se genera en los barrios cuyo ordenamiento, usualmente y gracias a las apropiaciones, significaciones y vida cotidiana, está por fuera de los márgenes de la planeación urbana. Ya sea que su origen sea legal o ilegal el elemento que predomina es la informalidad. La fuerte migración que se presenta hacia la capital, en el caso de Bogotá, provoca que la necesidad de nuevas tierras para vivienda se incremente y los espacios disponibles escasean, lo que suscita a su vez, nuevas tensiones y dinámicas urbanas. En la construcción del barrio se prioriza los espacios para las viviendas y las vías en detrimento del espacio público.

Esta situación redundante en la vida en comunidad (Coquimbo y otras, 2017). Los pocos espacios que se dejan como públicos presentan regulares condiciones de calidad o ausencia de ello, lo que provoca una fuerte percepción de inseguridad e incluso se pierde el interés hacia lo público y al intercambio social. Dicho abandono acentúa el deterioro progresivo del espacio dificultando el desarrollo de vínculo con el territorio (sentido de pertenencia) y la construcción de comunidad (Coquimbo, 2017).

De allí la importancia de dar nuevas miradas al espacio público. Un espacio que se privilegie como escenario de vida de las ciudades, como lugar de encuentro e incluso como forma de resistencia ante el llamado al consumo de los espacios privados. Lo espacial, como construcción colectiva se ha desvanecido, la apropiación del espacio público ha sido delegada a terceros y la impotencia es un sentimiento que se generaliza. Por eso, el proyecto de investigación que presentamos, es un deseo y una necesidad para ahondar en este tema y poder determinar formas en que lo espacial se está dando entre las nuevas generaciones y así visibilizar, pensar, construir y proponer alternativas para el disfrute y el bienestar de la sociedad; por el derecho mismo a ella, lo que demanda también nuestro deber y responsabilidad con y en ella.

Referencias bibliográficas

- **Borja, J.** (2003). *La ciudad conquistada*. Alianza: Madrid.
- **Caquimbo, S y otros.** (2017). Espacio público, periferia urbana y derecho a la ciudad. Intervención parque Caracolí, Ciudad Bolívar. En: *Revista Invi* N° 89 Mayo.
- **Carrera, F.** (2015). Rejalópolis: Ciudad de fronteras. En: *Revista Escala* 232, Julio. Pág. 14 a 27
- **Castellanos, F.** (2012). Espacialidad de lo público en la ciudad contemporánea: horizonte de estudio para la geografía. En: *Revista Anekumene*, Vol 1, No 4. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anezumene/article/view/7536/6064>
Recuperado el 12 mar. 2018

- **Cely, A. & Moreno, N.** (2015). *Concepciones e imágenes de ciudad*. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.
- **Delgado, M.** (2007). *Sociedades Movedizas*. Anagrama: Barcelona.
- **Delgado, O.** (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.
- **Harvey, D.** (2014). *Ciudades Rebeldes*. Barcelona: Akal.
- **Lefebvre, H.** (1983). *La revolución urbana*. Alianza: Madrid.
- **Lussault, M.** (2015). *El hombre espacial. La construcción social del espacio humano*. Amorrortu: Buenos Aires.
- **McGuirk, J.** (2014). *Ciudades Radicales. Un viaje a la nueva arquitectura latinoamericana*. Madrid: Turner
- **Massey, D.** (2005). La filosofía y la política de la espacialidad. Algunas consideraciones. En: Arfuch, L. (2005). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Paidós: Argentina. p.p.103 - 127.
- **Páramo, P.** (2007). *El significado de los lugares públicos para la gente de Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.
- **Tuan, Yi- Fu** (2007). *Topofilia*. España: Melusina. Primera edición (1974) *Topophilia. A study of environmental perception, attitudes and values*. New Jersey: Prentice – Hall Inc.
- **Silva, A.** Imaginarios Urbanos como Espacio Público. Arquitecturas del Sur. (S.L.) P. 16 - 29 mayo de 2015 <<http://revistas.ubiobio.cl/index.php/AS/article/view/795>>. Recuperado el 12 mar. 2018
- **Soja, E.** (1997). El tercer espacio en geografía. Ampliando el horizonte de la imaginación geográfica. En: *Geographikós. Una revista de geografía. Territorios en redefinición*. N° 8. Segundo semestre de 1997. VI Encuentro de Geógrafos de América Latina. Marzo 17 al 21 de 1997. Buenos Aires: Argentina.
- **Zárate M.** (2011). Paisaje, sociedad y cultura en geografía humana. Madrid: Universitaria Ramón Areces.

El pensamiento geográfico en los currículos de Chile, España y Australia

Evelyn Ortega Rocha - Joan Pagès Blanch

eveortega@gmail.com joan.pages@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona / España

RESUMEN:

El pensamiento geográfico se entiende como una manera única de ver el mundo, de entender los problemas espaciales, territoriales y ambientales y pensar en interconexiones en una variedad de escalas (Jackson, 2006). Para Duquette, Bahbahani & Tu Huynh (2016) el pensamiento geográfico se desarrolla cuando se plantea un problema geográfico y es posible resolverlo a través de uno o varios de los conceptos de base (importancia espacial, contrastes y tendencias, interrelaciones, perspectiva geográfica, fuentes y juicio geográfico).

Esta investigación aborda el análisis de los currículos de Chile, España y Australia en el área de Geografía. Tiene como objetivo explicar la presencia y la interpretación de los componentes del pensamiento geográfico desde la mirada teórica de Duquette et. al (2016) en los objetivos de aprendizaje, en los contenidos y en las habilidades presentes en los currículos.

La estrategia metodológica para el estudio corresponde a un análisis de contenido de los currículos de Chile, España y Australia en el área de Geografía en educación secundaria. Los currículos analizados están elaborados para trabajar con estudiantes que tienen entre 12 a 16 años.

El análisis de los currículos es fundamental para realizar una primera aproximación a las orientaciones metodológicas para el trabajo en aula de los y de las docentes. El currículo no cambia las prácticas. Estas cambian cuando los y las docentes deciden cambiarlas.

Palabras claves: Didáctica de la Geografía - Pensamiento geográfico – Currículum – Educación Secundaria.

O pensamento geográfico nos currículos do Chile, Espanha e Austrália

RESUMO:

O pensamento geográfico é compreendido como uma maneira única de ver o mundo, de entender os problemas espaciais, territoriais e ambientais e de pensar as interconexões numa variedade de escalas (Jackson, 2006). Para Duquette, Bahbahani e Tu Huynh (2016), o pensamento geográfico é desenvolvido quando surge um problema geográfico e pode ser resolvido através de um ou mais dos conceitos básicos (importância espacial, contrastes e tendências, inter-relações, perspectiva geográfica, fontes e julgamento geográfico).

Esta pesquisa trata de analisar os currículos do Chile, Espanha e Austrália, na área da Geografia. Tem como objetivo, explicar a presença e a interpretação dos componentes do pensamento geográfico, a partir do pensamento de Duquette et. al. (2016) sobre os objetivos de aprendizagem, conteúdos e habilidades presentes nos currículos.

Como metodologia proposta para o estudo, está a análise dos conteúdos de currículos do Chile, Espanha e Austrália na área de Geografia, da educação secundária. Os currículos analisados são elaborados para o trabalho com alunos em idades de 12 e 16 anos.

A análise dos currículos é fundamental para se fazer uma primeira aproximação das orientações metodológicas com o trabalho dos professores, em sala de aula. O currículo não altera as práticas. Estas mudam quando os professores decidem mudá-las.

PALAVRAS-CHAVE: Didática da Geografia - Pensamento Geográfico - Currículo - Educação Secundária.

Geographical thinking in curriculum in Chile, Spain and Australia

ABSTRACT:

The geographical thinking is understood as a unique way of seeing the world, of understanding spatial, territorial and environmental problems and of thinking of interconnections on a variety of scales (Jackson, 2006). For Duquette, Bahbahani & Tu Huynh (2016), the geographic thinking is

developed when a geographical problem arises and it can be solved through one or more of the basic concepts (spatial importance, contrasts and trends, interrelations, geographical perspective, sources and geographical judgment).

This research deals with the analysis of the curriculum of Chile, Spain and Australia in the area of Geography. The objective is explain the presence and interpretation of the components of geographic thinking from the theoretical view of Duquetteet. al (2016) in the learning objectives, content and skills present in the curriculum.

The methodological strategy for the study corresponds to a content analysis of the curriculum of Chile, Spain and Australia in the area of Geography in secondary education. The curriculum analyzed are designed to work with students between the ages of 12 and 16.

The analysis of the curriculum is fundamental to make a first approximation to the methodological orientations for the classroom work of the teachers. The curriculum does not change practices. These change when teachers decide to change them.

KEYWORDS: Didactics of Geography - Geographical Thinking - Curriculum - Secondary Education.

1.- JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El currículo de Historia y Ciencias Sociales en la mayor parte de los países del mundo ha estado al servicio de las ideologías dominantes y de la creación de una conciencia de pertenencia, de identidad, que ha disminuido la posibilidad de construir nuestra propia visión del mundo desde el aprendizaje de aquellos contenidos sociales, históricos y geográficos que permiten interpretar qué ha sucedido, qué sucede y por qué y qué podía haber sucedido (Pagès, 2002) o que, en el caso geográfico, permitan tener “conciencia de la geograficidad del presente, de la relatividad de los lugares y de las interpretaciones de los lugares habitados” (Laurín, 2001, p. 199).

Para llegar al análisis de la práctica educativa, modificarla o para proponer prácticas alternativas es fundamental averiguar las ideas y los propósitos que vehicula el currículo (Pagès, 1994). Partimos de la realidad chilena y nos centramos en la presencia de la geografía en el currículo, porque en este país su papel en la enseñanza ha sido debatido constantemente en los últimos años.

En Chile, el currículo se ha actualizado en los años 2009 y 2013, incorporando entre sus ejes el desarrollo de un pensamiento geográfico. Sin embargo, este pensamiento se aborda de manera insuficiente en la propuesta de objetivos, contenidos y habilidades a enseñar. Miranda (2014) destaca que en los ajustes curriculares del 2010, la Geografía es entendida de forma integrada, bajo un modelo sistémico, pero mantiene una lucha permanente con la herencia positivista del período anterior, principalmente porque muchos de los docentes en ejercicio han sido formados en un modelo tradicional positivista.

Creemos que para enriquecer el análisis es importante observar otras realidades. Para ello, seleccionamos España y Australia. En España el currículo de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) y el bachillerato se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias (Boletín oficial del Estado, 2015). En Australia, por su parte, se organiza en torno a dos aspectos: i) el conocimiento geográfico y su comprensión y ii) la investigación geográfica y las habilidades (ACARA, 2016).

El profesorado ha de reflexionar sobre su práctica, ha de tomar decisiones que le permitan responder a los problemas históricos y geográficos que emergen diariamente. Actualmente los y las docentes deben intentar dialogar con currículos pensados para responder principalmente a pruebas estandarizadas más que a una educación, cuya tarea fundamental debería ser:

“proporcionar cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar en él” (Delors, 1996, p. 95).

1.1.- Objetivos de la Investigación

El problema de investigación se centra en la siguiente pregunta:

¿Cómo abordan los currículos de Chile, España y Australia la formación del pensamiento geográfico?

Para responder a esta interrogante se plantea el siguiente objetivo:

- Describir, analizar e interpretar la presencia de los componentes del pensamiento geográfico en los currículos de Chile, España y Australia.

1.2.- Estrategias metodológicas

Se realiza un análisis de contenido (Krippendorff, 1990) de las bases curriculares chilenas (actualización del año 2015), del currículo de España y Australia en el área de Historia y Ciencias Sociales, correspondientes a enseñanza secundaria.

A partir de los datos de los currículos podemos formular inferencias que nos permiten explicar y analizar cómo se incorpora el pensamiento geográfico en los contenidos, los objetivos y las habilidades. Para ello hemos considerado algunos referentes teóricos que trabajan pensamiento geográfico (Laurín, 2001; Jackson, 2006; Duquette et. al, 2016) y que nos dan las directrices para realizar el análisis y justificarlo en su contexto.

Las preguntas que guían la indagación sobre el lugar del pensamiento geográfico en los currículos de Chile, España y Australia son las siguientes: (i) ¿Está presente en el discurso curricular? , ¿Por qué?; (ii) ¿Cómo se conceptualiza? y (iii) ¿Dónde y cómo aparece el pensamiento geográfico en el currículo?. En una segunda fase analizaremos la presencia y la interpretación de los componentes del pensamiento geográfico en los currículos desde la propuesta teórica de Duquette et. al (2016).

2.- REFERENTES TEÓRICOS

Laurín (2001) recalca que la enseñanza de la geografía necesita construir las relaciones entre el pensamiento del alumnado y el contenido, entre el razonamiento, el conocimiento, la conciencia y la experiencia, como elementos claves para la acción social.

La transformación de la enseñanza de una geografía descriptiva y memorística es fundamental para que nuestro alumnado se acerque al territorio y lo entienda como una entidad viva, cambiante y compleja. Con la intención de colaborar en esta transformación apostamos por el desarrollo del pensamiento geográfico del alumnado. Y lo hacemos desde una perspectiva crítico-social en la que: a) se problematiza la realidad geográfica, b) se fomenta la comprensión, la explicación y la acción y c) se promueve la duda cognitiva, el debate y la argumentación.

2.1.- Pensamiento Geográfico

El pensamiento geográfico es “la capacidad de considerar las cuestiones sociales desde un punto de vista geográfico, de manera consciente y comprometida” (Laurín, 2001, p. 206). El poder de “pensar geográficamente” es fundamental para entregar herramientas a los estudiantes que les permitan modificar sus operadores espaciales, sus formas de razonamiento y deconstruir la idea positivista de una Geografía asociada exclusivamente a memorizar y localizar lugares.

Hoy sigue vigente la propuesta de Lacoste (1977) de “saber pensar el espacio”, que significa: comprender mejor el mundo para actuar con mayor eficacia (Merenne – Schoumaker, 1986). Por ello, nos comprometemos con una educación geográfica que permita a nuestros estudiantes imaginar espacios geográficos posibles, probables y alternativos (Hicks, 2014), sentirse actores en los espacios geográficos y atreverse no tan sólo a pensar sino también a tomar decisiones, a participar.

En los trabajos revisados se distingue entre pensamiento espacial (Bednarz & Kemp, 2011; Bednarz & Lee; 2011) y pensamiento geográfico (Laurín, 2001; Jackson, 2006; Duquette et. al, 2016). Entendemos que no son sinónimos sino complementarios. El primero está ligado más a procesos cognitivos relacionados con la inteligencia espacial (Araya, 2013) y el segundo más vinculado a la disciplina geográfica, es decir, está cimentado en los atributos propios del análisis del espacio que permiten aprender un conocimiento sistematizado.

En la tabla N° 1 se presentan los componentes del pensamiento geográfico expuestos por Laurín (2001), Jackson (2006) y Duquette et. al (2016) que seguiremos para analizar el currículo.

Tabla N° 1: Líneas de Pensamiento Geográfico.

Laurín, 2001	Jackson, 2006	Duquette, Bahbahani & Tu Huynh, 2016
Sentimiento geográfico. Conocimiento geográfico Conciencia geográfica.	Espacio y lugar Escala y conexión Proximidad y distancia Pensamiento relacional	Importancia espacial Contrastes y Tendencias Interrelaciones Perspectiva geográfica Fuentes y su interpretación Juicio geográfico.

La propuesta de Laurín (2001) explica que el pensamiento geográfico se ejerce cuando se relacionan estos tres componentes: el sentimiento, el conocimiento y la conciencia geográfica. Este pensamiento llevaría a cabo tres tipos de razonamiento que se ponen en acción en tres tipos principales de situaciones de aprendizaje: un razonamiento espacio-experimental ejercido sobre todo en situaciones predominantemente emocionales, un razonamiento espacio-conceptual que se ejerce en situaciones reflexivas y el razonamiento espacio-relacional asociado a situaciones interactivas.

Para Jackson (2006) el pensamiento geográfico es una manera única de ver el mundo, de entender problemas complejos y pensar en interconexiones en una variedad de escalas.

En esta investigación hemos decidido realizar el análisis de los currículos a partir de la propuesta canadiense de Duquette et. al (2016) porque responde a las últimas investigaciones en el campo de la didáctica y valoramos la perspectiva de integrar problemas espaciales y ambientales relevantes en el currículo. Es una mirada que permite al estudiantado cuestionar la realidad geográfica actual y, con ello, desarrollar su pensamiento crítico.

Para Duquette et. al (2016) el pensamiento geográfico se desarrolla cuando se plantea un problema geográfico y es posible resolverlo a través de uno o varios de los conceptos de base (importancia espacial, contrastes y tendencias, interrelaciones, perspectiva geográfica, fuentes y/o juicio geográfico).

Por nuestra parte, el pensamiento geográfico es un modo de entender la realidad desde la perspectiva geográfica, es decir, pensar el espacio, moverse en las diferentes espacialidades (multiescalaridad) y tener una conciencia sobre esa espacialidad (las acciones personales y colectivas territorializadas en un espacio que es cambiante y móvil). Requiere habilidades de

construcción de redes conceptuales, de representación geográfica y de pensamiento crítico – creativo.

3.- RESULTADOS

Los currículos que se analizan (Chile, España y Australia) corresponden al área de Historia y Ciencias Sociales de la enseñanza secundaria.

3.1.- ¿Cómo abordan los currículos el pensamiento geográfico?. Aproximaciones Iniciales.

a) Chile

En el caso chileno, las bases curriculares del área de Ciencias Sociales se estructuran en las siguientes líneas: a) Perspectiva multidisciplinar, b) Pensamiento histórico, c) *Pensamiento geográfico*, d) Desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los derechos humanos, e) El carácter interpretativo de las Ciencias Sociales, f) La historia de Chile y del mundo bajo una mirada dialógica y g) Las Ciencias Sociales: perspectiva política y económica. Cada curso o nivel se organiza en “objetivos de aprendizaje”, entendidos como las habilidades, actitudes y conocimientos que buscan favorecer el desarrollo integral de los y las estudiantes (Mineduc, 2015).

Las bases curriculares abordan el pensamiento geográfico como “una forma de razonamiento particular, que amplía el ámbito de la experiencia y aporta a los y las estudiantes una visión integral del mundo que los rodea” (Mineduc, 2015, p. 177).

Es una idea muy vaga respecto al pensamiento geográfico. No considera los aportes de la literatura actual. No se propone una estructura clara de cómo desarrollar el pensamiento geográfico en el aula. No se explica cómo se entiende un “razonamiento particular” que actúe en el pensar geográficamente. En este punto diversos autores (Fien, 1992; Laurín, 2001; Merenne – Schoumaker, 2005; Hooghuis, Van der Schee, Van der Velde, Imants & Volman, 2014) explican que un razonamiento geográfico implica la observación de hechos y su cuestionamiento, el análisis de problemas y la construcción de una explicación. Es pluriescalar y dinámico. Es un razonamiento reflexivo y crítico que conecta con la acción social.

El espacio se entiende como “una relación dinámica entre sociedad y medio natural” (Mineduc, 2015, p. 177). Es una idea clara de la dinámica espacial de un territorio respecto a la intervención de diversas variables. Pero no se clarifica respecto a la importancia de trabajar las categorías analíticas del espacio (Territorio, Lugar, Paisaje, Región, Medio Ambiente y Geosistema) en el aula (Jackson, 2006; SOCHIGEO, 2013). No se dan directrices metodológicas para abordar un espacio complejo y situado temporalmente (retrospectivo y prospectivo).

Otro de los aspectos que se destaca es “utilizar herramientas geográficas para representar, caracterizar e identificar distintos patrones y distribuciones del espacio geográfico” (Mineduc, 2015, p. 177). Se enfatiza en una perspectiva de “pensamiento espacial” (NRC, 2006) porque se centra en el desarrollo de habilidades espaciales a través representaciones internas (requieren habilidades de visualización, orientación y relaciones espaciales) y externas (organizar, comprender y comunicar información). El desarrollo de estas habilidades es fundamental para pensar geográficamente pero no consideran al individuo como un actor que se moviliza y toma decisiones dentro, con y sobre el espacio haciendo uso de diversas fuentes.

El discurso del currículo chileno alude al desarrollo de un pensamiento geográfico, pero es una mirada vaga, poco consistente y más cercana al desarrollo de un pensamiento espacial. El currículo se centra principalmente en la descripción y en las habilidades espaciales que el alumnado debe desarrollar.

b) España

El currículo para la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) y el bachillerato en España se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias (Boletín oficial del Estado, 2015). Entienden la competencia como una “combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Boletín oficial del Estado, 2015, p. 2).

En la ESO, la geografía forma parte de la competencia social y ciudadana y con la historia:

“pretende profundizar en los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la Educación Primaria, favorecer la comprensión de los acontecimientos, procesos y fenómenos sociales en el contexto en el que se producen, analizar los procesos que dan lugar a los cambios históricos y seguir adquiriendo las competencias necesarias para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, su orientación en el futuro, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad” (Boletín oficial del Estado, 2015, p. 129).

Valoramos positivamente que el currículum considere el concepto de cambio, se centre en la realidad actual y proponga una comprensión temporal (pasado, presente y futuro) y espacial (espacio como construcción social).

La Geografía se organiza, en el primer ciclo, en los bloques “El medio físico” y “El espacio humano”, y en cuarto curso se centra en la globalización. La presentación de contenidos responde a una enseñanza de la geografía descriptiva y memorística, con énfasis en lo disciplinar y dónde los criterios de evaluación se encuentran amparados en habilidades cognitivas como: conocer, identificar, reconocer, localizar, situar, explicar, describir, comparar. Habilidades cognitivas que responden a un razonamiento básico y que se relacionan más con un pensamiento espacial (NRC, 2006) que geográfico.

c) Australia

En el área de Geografía, el currículum australiano se organiza en torno a dos aspectos: i) el conocimiento geográfico y su comprensión y ii) la investigación geográfica y las habilidades:

“El conocimiento geográfico se refiere a los hechos, generalizaciones, principios, teorías y modelos desarrollados en Geografía. Este conocimiento es dinámico y su interpretación puede ser cuestionada, con opiniones y conclusiones apoyadas por evidencias y argumentos lógicos. La comprensión geográfica es la capacidad de ver las relaciones entre los aspectos del conocimiento y construir marcos explicativos para ilustrar estas relaciones. También es la capacidad de aplicar este conocimiento a nuevas situaciones o para resolver nuevos problemas” (ACARA, 2016, p. 10 -11).

Relacionamos y asimilamos el concepto de “comprensión geográfica” con el pensamiento geográfico porque plantea un marco explicativo a través de conceptos, temas y preguntas que ayuden a los y las estudiantes a modificar sus operadores espaciales. También enfatiza el planteamiento de problemas geográficos para que el alumnado se sienta un actor crítico y reflexivo en su realidad espacial, superando la exclusiva memorización de contenidos.

Duquette et. al (2016) nos dice que el pensamiento geográfico se desarrolla cuando se plantea un problema geográfico y es posible resolverlo desde uno o varios de los conceptos de base. En este sentido, el currículo de Australia propone siete conceptos para desarrollar la

comprensión geográfica: lugar, espacio, medio ambiente, interconexión, sostenibilidad, escala y cambio. Explica que los conceptos planteados pueden aplicarse a diversos temas geográficos y, así, orientar una pregunta, guiar una investigación, organizar información, sugerir una explicación o ayudar a la toma de decisiones.

El currículo pretende que las y los estudiantes aprenden y profundizan su comprensión holística del mundo. Para ello, presenta un grupo de habilidades aplicables en diversos contextos y escalas, y que siguen las etapas de una investigación:

- Observación, cuestionamiento y planificación
- Recopilación, registro, evaluación y representación
- Interpretación del análisis y conclusiones
- Comunicación
- Reflexión y respuesta (acción)

El eje de “investigación geográfica y sus habilidades” nos parece una propuesta coherente con el pensamiento y razonamiento geográfico acorde a una enseñanza de la geografía crítica, reflexiva y comprometida que favorece el desarrollo de una conciencia geográfica.

Es un currículo que selecciona conceptos geográficos claves, preguntas relevantes para tratar problemas geográficos y medioambientales significativos tanto para el alumnado como para la sociedad, apuesta por la comprensión y no por la memorización. Plantea situaciones desafiantes que ponen a los y las estudiantes en situación de razonar, preguntar, reflexionar, presentar evidencias y argumentos (Evans, Newman & Saxe citados por Pagès, 2007).

3.2.- El pensamiento geográfico en los objetivos, contenidos y habilidades propuestos en los currículos.

En este apartado seguimos a Duquette et. al (2016) para analizar los currículos y comprobar si promueven una enseñanza basada en la resolución de problemas geográficos o en la simple acumulación de conocimientos. Esta propuesta tiene el propósito de incentivar una enseñanza que sea útil, que nos obligue a tomar una posición en el mundo, a ser actores sociales informados, críticos y conscientes de nuestra realidad.

Duquette et. al (2016) plantean los siguientes componentes para entender el pensamiento geográfico:

Tabla N°2: Componentes Pensamiento Geográfico.

Componentes pensamiento geográfico	Descripción
1.- Importancia espacial	¿Qué razones hacen un problema geográfico interesante? Establecer el alcance de su impacto en la sociedad y el medio ambiente.
2.- Contrastes y tendencias	¿Qué patrones y tendencias interrogan los elementos de continuidad y cambio en la organización espacial?. Considerar diferentes perspectivas, el análisis multiescalar y la predicción de tendencias futuras.
3.- Interrelaciones	¿Cómo los factores humanos y naturales se influyen entre sí? Analizar que el entorno humano y el medio natural no existen en forma aislada, se transforman entre sí. Las interrelaciones tienen lugar en diferentes tiempos y lugares debido al movimiento de diferentes flujos (económicos, personas, servicios, información, etc).
4.- Perspectiva geográfica	¿Cuáles son las características y las identidades humanas y físicas (entendidas desde diferentes perspectivas) que distinguen a un espacio determinado? Desarrollar una comprensión integral de las cualidades de un espacio (lugar, territorio, etc), más allá de almacenar datos geográficos relevantes. Implica desarrollar una comprensión de un espacio vivo y cambiante. Es importante deconstruir ideas preconcebidas o falsas.
5.- Fuentes e	¿Qué evidencias (fuentes) geográficas se pueden utilizar como apoyo para justificar la

interpretación	interpretación de un fenómeno geográfico? Seleccionar fuentes pertinentes para el análisis de un determinado problema geográfico. Análisis de las fuentes asociado a su veracidad, exactitud y pertinencia respecto al problema tratado.
6.- Juicio geográfico	¿Cómo las prácticas y resultados asociados a acciones geográficas estudiadas son conscientes y responsables? Reflexionar sobre las ventajas y los inconvenientes que presupone una decisión sobre un problema geográfico / ambiental. Este juicio geográfico debe ser responsable respecto a los efectos de las decisiones que se ejerzan.

Algunas de las conclusiones del análisis de los currículos desde la perspectiva de Duquette et. al (2016) son:

Respecto a la “importancia espacial”, el currículo chileno no la visualiza ni en los objetivos, ni en los contenidos ni en las habilidades. Podemos deducir que la importancia está determinada por una línea conceptual y no por el planteamiento de problemas históricos o geográficos relevantes. Y lo “espacial”, en un 90 % o más del currículum, se visualiza implícito en los procesos históricos que se estudian.

La presencia del pensamiento geográfico es mínima. Entre 7° año de enseñanza básica y 2° año de enseñanza media, 3 de cada 23 o 25 objetivos en cada nivel son explícitamente de carácter geográfico, es decir, sólo cerca de un 10%. La propuesta de objetivos está más focalizada en la mirada histórica, dejando la mirada geográfica como recurso didáctico (mapas, gráficos) y no para el fortalecimiento de la formación de un pensamiento geográfico.

Por ejemplo, uno de los objetivos planteados es:

“representar la ubicación y características de los lugares, y los diferentes tipos de información geográfica, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas” (Mineduc, 2015, p. 190).

El currículo español propone temas de análisis para desarrollar la competencia geográfica como: migraciones, globalización e intercambio desigual, desarrollo humano sostenible, actividades económicas e impacto medioambiental, organización política y territorial, entre otros. Sin embargo, estas intenciones no se reflejan en los objetivos ni en los estándares de aprendizaje, donde las habilidades se centran en localizar, situar, identificar, elaborar gráficos y explicarlos. Estas habilidades corresponden al desarrollo de un pensamiento espacial simple, sin problematización de la realidad ni la búsqueda sistemática para dar respuestas a los problemas geográficos actuales.

En cambio, la propuesta australiana privilegia problemas geográficos a partir de la selección de ocho temáticas significativas de la realidad actual en cuatro ciclos que pueden contextualizarse en diversas escalas temporales y espaciales, y con estrategias metodológicas que llevan a los estudiantes a razonar sobre el impacto de esas problemáticas en la sociedad.

Por ejemplo: el agua en el mundo o el cambio y la gestión medioambiental. Estos temas se relacionan con las prioridades que la UGI (Unión Geográfica Internacional) propuso para la educación geográfica en el año 2007. Para ello, consideran fundamental educar a la joven ciudadanía en una nueva forma de relacionarse con la naturaleza y sus recursos a través del reconocimiento de los problemas, la evaluación de alternativas y el cálculo de riesgos. Estos temas instan a los niños y jóvenes a mirar en prospectiva (futuro) y con ello a tomar parte en una responsabilidad global, es decir, se les educa para la participación política y ciudadana (UGI, 2007).

Las “interrelaciones” son el componente del pensamiento geográfico que tiene mayor presencia en los currículos analizados, ya que es innegable el trinomio: tiempo – espacio y sociedad y las relaciones que se producen en diferentes escalas temporales y espaciales. En el caso chileno, por ejemplo, en 7° nivel se encuentra el organizador temático “ser humano y medio” que a través de 3 objetivos busca (i) reconocer los procesos de adaptación y transformación que se derivan de la relación entre el ser humano y el medio a través del estudio del asentamiento de las sociedades humanas, (ii) evaluar efectos negativos y positivos y finalmente (iii) investigar sobre problemáticas medioambientales.

En el caso de España, las comunidades autonómicas tienen la posibilidad de implementar propuestas propias que complementen el currículo. Por ejemplo, Cataluña ha fortalecido la enseñanza a través de competencias, y ha generado una propuesta alternativa que enriquece la dimensión geográfica. Así propone una visión sistémica, entendiendo: “que la disposición de los elementos naturales o humanos, en el territorio no es nunca aleatoria, sino que responde a las múltiples interacciones que hay entre ellos, las que se manifiestan en la existencia de intercambios y flujos de todo tipo que explican la gran diversidad de paisajes de la Tierra” (Generalitat de Catalunya - Departament d’Ensenyament, 2015, p. 33).

Las “interrelaciones” se ejemplifican en la siguiente competencia:

Competencia 5.1. Explicar las relaciones entre los diversos elementos del espacio geográfico e identificar el impacto de las actividades humanas sobre el territorio, para discriminar entre las que son sostenibles y las que no.

En el currículo australiano se reflejan “las interrelaciones” a través del concepto de interconexión que explica que ningún objeto de estudio geográfico puede ser visto aisladamente. Lugares, personas y organizaciones están interconectados con otros de forma significativa y variada. Las interrelaciones se presentan en todos los niveles de enseñanza a través de algunas preguntas como: ¿De qué manera la dependencia de las personas en lugares y ambientes influye en su percepción de ellos?; ¿Por qué son importantes las interconexiones y las interdependencias para el futuro de lugares y entornos?, entre otras (ACARA, 2016).

En el noveno nivel, se plantea el estudio de las formas en que las personas están interconectadas con otros lugares a través del comercio y los servicios, a todas las escalas. Se propone como acciones pedagógicas investigar productos y/o servicios de las empresas de su ciudad y de su región y relacionarlo con otros lugares. O examinar el turismo, los estudiantes y los jubilados como fuentes de ingresos para algunos lugares.

El último componente que explicaremos será el “juicio geográfico”. Uhlenwinkel (2017) plantea que un argumento geográfico es bastante fácil de hacer, pero los juicios de valor involucrados en la resolución de problemas geográficos y ambientales son menos fáciles de resolver.

En Chile, el juicio geográfico no es un componente explícito en el currículo. Queda expuesto al tratamiento que den los y las docentes en algunos objetivos de aprendizaje como: “*Analizar el impacto del proceso de industrialización en el medioambiente y su proyección en el presente, y relacionarlo con el debate actual en torno a la necesidad de lograr un desarrollo sostenible*” (OA 25_ 1° Medio. Mineduc, 2015).

El desarrollo de este objetivo en la sala de clases desde una mirada crítica y reflexiva permitirá al estudiantado analizar distintas fuentes, discutir diferentes perspectivas, activar y confrontar sus valores e intereses y finalmente construir un discurso y acciones geográficas

adecuadas a sus contextos locales y globales. De esta manera los y las estudiantes estarían activando su conciencia geográfica.

En España, es difícil ver explicitado el “juicio geográfico” porque en ninguno de los contenidos y criterios de evaluación del currículo se habla de reflexión o acción. Desde la propuesta catalana, observamos un poco de luz porque plantea el concepto de justicia social que enfatiza en que la geografía debe buscar explicaciones a la diversidad de problemas geográficos y tratar de aportar alternativas o soluciones que contribuyan a la resolución de los problemas y en la mejora de la calidad de vida de las personas.

La competencia siete-*analizar diferentes modelos de organización política, económica y territorial, y las desigualdades que generan, para valorar cómo afectan a la vida de las personas y hacer propuestas de actuación* (Generalitat de Catalunya - Departament d’Ensenyament, 2015)- se orienta a desarrollar la capacidad de los alumnos para analizar por qué el mundo es como es y para pensar si podría ser de otra manera, haciendo propuestas realistas a partir de acciones cotidianas, participar en proyectos solidarios, etc.

Finalmente, el currículo australiano es una guía que propone preguntas y temas controvertidos para la sociedad como: la seguridad alimentaria, el cambio climático, los movimientos de población, la desigual distribución de recursos, la habitabilidad, etc. Motiva a maestros y alumnos a pensar críticamente, a reflexionar sobre causas, consecuencias y efectos e incita a que los y las estudiantes tomen una posición en el mundo. Con ello no tan sólo se activa un pensamiento y un razonamiento geográfico sino también se desarrolla la conciencia geográfica.

4.- CONCLUSIONES

En síntesis, podemos afirmar que únicamente el currículo australiano apuesta de manera decidida por la formación de la conciencia geográfica de la ciudadanía. Chile y España, al igual, por lo que sabemos, de otros países americanos y europeos, se sigue pensando en una enseñanza de una geografía descriptiva y en un aprendizaje memorístico de lugares más que en la formación geográfica de una ciudadanía capaz de intervenir con conocimientos de causa en la resolución de todo tipo de problemas geográficos.

Somos conscientes, sin embargo, que el currículo no es la práctica. Sabemos que muchos y muchas docentes de geografía utilizan las grietas que les ofrece el currículo de su país para formar la conciencia y el pensamiento geográfico de la ciudadanía. Lamentamos, sin embargo, que esto sea más el resultado de un trabajo voluntario y personal de los y las docentes más concienciados que de unos gobiernos que no apuesten por la formación de una conciencia democrática de la ciudadanía, conciencia de la que, sin duda, forma parte el pensamiento geográfico. Y de unas universidades que no se plantean la formación inicial y continua de los y las docentes de geografía dirigida a enseñar a la ciudadanía como debe hacer frente a los retos del futuro del mundo.

Referencias bibliográficas:

- ACARA [Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority] (2016). Geography. Senior secondary curriculum. Sidney.
- <https://www.australiancurriculum.edu.au/senior-secondary-curriculum/humanities-and-social-sciences/geography/?unit=Unit+1%3A+Natural+and+ecol%E2%80%A6>
- Araya, F. (2013). Formación Ciudadana desde la Educación Geográfica. La Serena: Universidad de la Serena.

- **Bednarz, S. & Kemp, K.** (2011). Understanding and nurturing spatial literacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 21, 18-23.
- **Bednarz, R. & Lee, J.** (2011). The components of spatial thinking: empirical evidence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 21, 103-107.
- Boletín Oficial del Estado (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, España.
- **Delors, J.** (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI, presidida por Santillana/Ediciones UNESCO.
- **Duquette, C.; Bahbahani, K. & Tu Huynh, N.** (2016). Enseigner la pensée géographique. Vancouver: The Critical Thinking Consortium.
- **Fien, J.** (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents D'Análisi Geogràfica*, 23, 73-90.
- Generalitat de Catalunya - Departament d'Ensenyament (2015). Competències bàsiques de l'àmbit social.
- **Hicks, D.** (2014). A geography of hope. *Geography*, 99, 5 – 12.
- **Hooghuis, F., Van der Schee, J., Van der Velde, M., Imants, J & Volman, M.** (2014). The adoption of Thinking Through Geography strategies and their impact on teaching geographical reasoning in Dutch secondary schools. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23 (3), 242-258.
- **Jackson, P.** (2006). Thinking Geographically. *Geography*, 91 (3), 199 – 204.
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Barcelona: Paidós.
- **Lacoste, Y.** (1977). La geografía: un arma para la guerra. Barcelona: Anagrama.
- **Laurin, S.** (2001). Éduquer à la pensée en géographie scolaire: cerner ce quelque chose de fondamental. In Gohier, C./Laurin, S. (dir.): Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir. Québec. Les Éditions Logiques; 195-228.
- **Merenne – Schoumaker, B.** (2005). Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- **Miranda, P.** (2014). La educación geográfica en Chile: desde su aparición en el currículum escolar en el Siglo XIX hasta los ajustes curriculares de 2010. *Anekumene*, 1(4), 51-71.
- Ministerio de Educación de Chile (2015). Bases Curriculares.
- National Research Council, NRC (2006). Learning to think spatially. Washington, DC: National Academies Press.
- **Pagès, J.** (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- **Pagès, J.** (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255- 269.
- **Pagès, J.** (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154.
- Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas (2013). Informe de revisión bases curriculares 7° básico a 2° medio.
- Unión Geográfica Internacional (2007). Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el desarrollo sostenible.

La enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria de Valle Medio de Río Negro: prácticas, Curriculum y contextos

Cecilia Ferrarino - Eduardo Giusto – Paula Senra Paula

cecilia.ferrarino@gmail.com , eduardogiusto@gmail.com, pauladsenra@hotmail.com

Instituto de Formación Docente Continua de Luis Beltrán, Río Negro / Argentina

RESUMEN:

La presentación sintetiza el trabajo de un Equipo del IFDC Luis Beltrán que, desde el año 2009 hasta el presente, investiga un mismo objeto de estudio: las prácticas de enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria de Valle Medio de Río Negro.

Las investigaciones, de corte cualitativo, han pretendido analizar las características que asumen las prácticas de enseñanza de la Geografía en relación a tres cuestiones: la relación existente entre prácticas áulicas, enfoques epistemológicos y perspectivas didácticas de la Geografía; los cambios y continuidades en la enseñanza de la asignatura a partir de la implementación del Diseño Curricular para la transformación de la escuela secundaria rionegrina (2011); y, en desarrollo, las prácticas de enseñanza de la Geografía, en el área de Ciencias Sociales y Humanidades, en las ESRN.

Las primeras dos de ellas fueron producidas a partir de la Convocatoria del INFD: “Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas”:

-“La enseñanza de la Geografía en la Escuela Media: conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas en el nivel”, año 2009.

-“Cambios y continuidades en la enseñanza de la Geografía en la Escuela Secundaria Rionegrina: avatares de la transformación en las prácticas pedagógicas”, año 2011.

La última, en curso, es: “La Geografía en las prácticas de enseñanza del área de Ciencias Sociales y Humanidades en las Escuelas Secundarias del Valle Medio de Río Negro, en el marco de la ESRN”.

En todos los casos, la investigación ha sido pensada en clave de transformación de prácticas; entendiéndose que a partir de la indagación, es posible generar propuestas y/o modificaciones en las propuestas formativas del IFDC Luis Beltrán.

PALABRAS CLAVES: Prácticas de enseñanza de Geografía- escuela secundaria- diseños curriculares- tradiciones disciplinares y didácticas de la Geografía.

O ensino de Geografia na escola secundária de Valle Medio de Río Negro: práticas, currículo e contextos

RESUMO:

A apresentação resume o trabalho de uma equipe do IFDC Luis Beltrán que, de 2009 até o presente, investiga o mesmo objeto de estudo: as práticas pedagógicas da Geografia no ensinomédio do Vale Médio do Rio Negro.

A pesquisa, qualitativa, tentaram analisar as características que assumempráticas de ensino de Geografia em relação a trêsquestões: a relação entre as práticas de sala de aula, abordagens e perspectivas da geografia de ensino epistemológicos; as mudanças e continuidades no ensino do tema a partir da implementação do Projeto Curricular para a transformação do ensinomédio do Rio Negro (2011); e, em desenvolvimento, as práticas pedagógicas da Geografia, na área das CiênciasSociais e Humanas, no ESRN.

Os doisprimeiros foram produzidos a partir do Callofthe INFD: "Saber influenciar as práticas pedagógicas":

- "O ensino de Geografia no EnsinoMédio: saber influenciar as práticas pedagógicas no nível", ano 2009.

- "Mudanças e continuidades no ensino da Geografiana Escola Secundária Rionegrina: vicissitudes da transformaçõnaspráticas pedagógicas", ano 2011.

Este último, em andamento, é "naspráticas de ensino de Geografiana área de CiênciasSociais e Humanas EscolasSecundárias de Black River Valley do Oriente, no âmbito do ESRN".

Em todos os casos, a pesquisa foi pensada em termos de transformação de práticas; Entendendo que a partir da investigação, é possívelgerarpropostas e / oumodificaçõesnaspropostas de formação do IFDC Luis Beltrán.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de ensino de geografia - escola secundária - desenhos curriculares - tradições disciplinares e didáticas da Geografia.

The teaching of Geography at the secondary school of Valle Medio of Río Negro: practices, curriculum and contexts

ABSTRAC:

The presentation summarizes the work of an IFDC Team Luis Beltrán who, since 2009 up to the present, is investigating the same object of study: the teaching practices of Geography at the secondary school of Valle Medio of Río Negro.

The researches, of qualitative cut, have tried to analyze the characteristics that assume the practices of education of the Geography in relation to three questions: the existing relation between classroom practices, epistemological approaches and didactic perspectives of the Geography; the changes and continuities in the teaching of the subject from the implementation of the Curricular Design for the transformation of the Río Negro secondary school (2011); and, in development, the teaching practices of Geography, in the area of Social Sciences and Humanities, in the ESRN.

The first two of them were produced from the Call of the INFD: "Know to influence the pedagogical practices":

- "The teaching of Geography in the Middle School: know to influence the pedagogical practices in the level", year 2009.

- "Changes and continuities in the teaching of Geography in the Rionegrina Secondary School: vicissitudes of the transformation in pedagogical practices", year 2011.

The last, in course, is: "Geography in the teaching practices of the area of Social Sciences and Humanities in the Secondary Schools of the Middle Valley of Río Negro, within the framework of the ESRN".

In all cases, the research has been thought in terms of transformation of practices; understanding that from the inquiry, it is possible to generate proposals and / or modifications in the training proposals of the IFDC Luis Beltrán.

KEYWORDS: Geography teaching practices - secondary school - curricular designs - disciplinary and didactic traditions of Geography

Introducción

Esta presentación sintetiza el trabajo de un Equipo de investigación del IFDC Luis Beltrán (Río Negro) que, desde el año 2009 hasta el presente, tiene como objeto de estudio a las prácticas de enseñanza de la Geografía en las escuelas secundarias de Valle Medio de la provincia.

Estas investigaciones, de corte cualitativo, han pretendido analizar las características que asumen estas prácticas de enseñanza respecto a tres cuestiones: la relación existente entre prácticas áulicas, enfoques epistemológicos y perspectivas didácticas de la Geografía; los cambios y continuidades en la enseñanza de la asignatura a partir de la implementación del Diseño Curricular para la transformación de la escuela secundaria rionegrina (2011); y, en desarrollo, las prácticas de enseñanza de la Geografía, en el área de Ciencias Sociales y Humanidades, a partir de la implementación del nuevo Diseño Curricular (2017) de la escuela secundaria de Río Negro (ESRN).

Primera aproximación a la enseñanza de la Geografía en las Escuelas Medias de Valle Medio (R.N.)

La primera de las investigaciones desarrollada por el equipo, titulada: "La enseñanza de la Geografía en la Escuela Media: conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas en el nivel" -año 2009-, tomó como objeto de estudio a la enseñanza de la Geografía en 1er año de las escuelas secundarias de Valle Medio de la Provincia de Río Negro.

Reconociendo la necesidad de problematizar el carácter transmisivo y segmentado del conocimiento y las prácticas docentes en las escuelas secundarias, en esta investigación ubicamos nuestras preguntas en torno a la relación que existe entre los enfoques epistemológicos- didácticos de la Geografía y la práctica docente, los fines y objetivos que orientan la enseñanza de la Asignatura, los contenidos que forman parte de las planificaciones de Geografía en el nivel y, por último, las actividades y recursos utilizados para su tratamiento.

El proyecto de investigación respondió a un diseño de tipo exploratorio-descriptivo y su estrategia metodológica general fue cualitativa. Utilizamos diversas técnicas para construir el dato empírico, entre ellas, la observación de clases, análisis de documentos - planificaciones y carpetas de los alumnos- y entrevistas a los docentes de 1º año de las escuelas seleccionadas.

En el marco teórico se reconstruyó la historia de la Geografía como disciplina escolar, constituida entre fines del S XIX y principios del S XX, imbuida por la Biología, ciencia paradigmática en el ámbito académico: “el determinismo ambiental fue el pensamiento que se constituyó en la columna vertebral de los estudios geográficos y su enseñanza en la escuela” (Gurevich, 2001, p. 15); afirmándose que desde ese momento hasta la actualidad, la Geografía escolar ha mantenido su esencia descriptiva, basada en la transmisión de datos en forma de inventarios.

En nuestro país, la Geografía irrumpe primero en la escuela y luego se institucionaliza como ciencia. El papel que revistió la misma en el ámbito educativo estuvo ligado a la transmisión de cultura general, al conocimiento de la Patria y el territorio nacional, con la intención de que los alumnos se identifiquen con ella. “La Geografía ha sido útil en cada momento histórico y sus preocupaciones han variado a lo largo de su historia al compás de los cambios sociales” (Gurevich, 2001, p. 19), razón por la cual no podemos entenderla sino es desde el contexto que le ha dado origen.

El desarrollo de la Geografía como campo de conocimiento modifica la agenda de cuestiones a enseñar en la escuela secundaria, de allí que en los últimos años se generaron procesos de investigación tendientes a pensar una Geografía renovada tanto en lo epistemológico como en lo didáctico. Grupos de científicos sociales han realizado estudios en el ámbito escolar, específicamente en la escuela secundaria, interesados por indagar la enseñanza de la disciplina y la distancia que existe entre la Geografía escolar y la Geografía académica. Se plantea reiteradamente la necesidad de revisar su enseñanza, comenzando por “pensar los nuevos contenidos con los que la Geografía escolar puede contribuir a que los jóvenes comprendan el mundo que les toca vivir, un mundo diverso y desigual” (Fernández Caso, 2007, p. 11).

Cuando hablamos de enfoques epistemológicos, en esta investigación seguimos a Silvia Finocchio (1993) quien distingue la tradición positivista -preocupada en la explicación lineal y determinista de lo social leído en términos naturales-, de la no positivista -también denominada “enfoques actuales”, que incorpora la complejidad y el conflicto para interpretar la realidad social en tanto construcción humana-.

Cada una de las tradiciones (positivista y no positivista), supone derivaciones didácticas específicas: respecto al primer caso, las actividades se centran en la explicación de la realidad a partir de su descripción, mientras que en el otro, se propone la enseñanza de la disciplina a partir de problemas relevantes y significativos con la intención de generar transformaciones en el contexto social.

Los estudios consultados señalaban la necesidad de introducir cambios en la enseñanza de la Geografía, especialmente vinculados a los aspectos epistemológicos y didácticos (Gurevich, 2001; Zenobi, 2009).

En este sentido, distintos autores proponen la renovación de las formas de abordaje de la Geografía, pasándose de una Geografía basada en datos a una Geografía que se organiza a partir de conceptos que permiten comprender problemáticas socioterritoriales (Fernández Caso, 2003, 2004, 2007a, 2007b; Gurevich, 2001; Zenobi, 2009; Villa y Zenobi, 2004a, 2004b, 2007; Reboratti, 1993; Alderoqui y Aisenberg, 1998).

Esta primera investigación del Equipo, entendemos, tuvo relevancia teórica e institucional. Respecto a la primera cuestión, sabemos que existen especialistas que se ocupan del tema a nivel nacional, pero son pocos los antecedentes a nivel regional y provincial, por lo tanto creemos que esta indagación pudo hacer un aporte allí.

Reconocemos también la relevancia institucional de este estudio ya que, mientras avanzábamos en la investigación, en el Instituto de Formación Docente Continua de Luis Beltrán se construía el Diseño Curricular para el Profesorado en Educación Secundaria en Geografía. Entonces, la aproximación a lo que sucedía en las escuelas nos dio insumos para reflexionar sobre la propuesta académica y generar propuestas de capacitación para los profesores de Geografía.

En la conclusión del estudio señalamos que, a partir del análisis de las prácticas de enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria de Valle Medio, se puede afirmar, en términos generales, la pervivencia de prácticas tradicionales, ya que en el desarrollo de las clases observadas pudimos advertir que las actividades planteadas por los docentes, priorizaban datos por sobre conceptos, no ofreciéndose consignas o situaciones que promuevan la integración conceptual o que pongan al alumno/a en situación de tensión o conflicto para reconocer la complejidad de la realidad social, referenciándose además contenidos tradicionales con una fuerte visión naturalista de la ciencia.

A modo de ejemplo, transcribimos parte de una guía de preguntas presentada a los alumnos/as para su resolución:

- | |
|---|
| Movimientos de la Tierra (CL 2, P1)
1.- ¿Cuáles son los movimientos que realiza la Tierra?
2.- Explica cómo se produce el movimiento de rotación. ¿Cuánto tiempo tarda en realizarlo? ¿Cuáles son sus consecuencias?
3.- ¿Cómo se produce el movimiento de traslación? ¿Cuánto tiempo tarda en realizarlo? ¿Cuáles son sus consecuencias? Realiza el grafico.
4.- ¿Qué es la eclíptica?
5.- Realiza un cuadro que represente cada una de las estaciones. |
|---|

Sin embargo, el discurso de los docentes también explicita que se intenta poner en diálogo a las nuevas preocupaciones de la Geografía académica con planteos más tradicionales de la asignatura.

En las entrevistas realizadas, los/as docentes muestran la visión que tienen sobre la ciencia geográfica. Ésta se identifica con la Geografía tradicional, pensándola como una ciencia puente entre las Sociales y las Naturales. Escuchamos, por ejemplo, “La Geografía es la ciencia de la tierra” (...) “Estudia los fenómenos físicos, biológicos y humanos, y su distribución sobre la superficie terrestre”.

Por otra parte, y en términos generales, todos los/as entrevistados/as manifestaron que en sus clases en el Profesorado predominaba un monismo metodológico: el inductivo. La enseñanza se basaba casi exclusivamente en la exposición oral, la toma de apuntes y la lectura de material bibliográfico; esto acompañado por el mapa como único recurso utilizado.

Las prácticas áulicas observadas guardan estrecha relación con las vivenciadas por los/as docentes en sus trayectos de formación: en la mayoría de los casos hay una fuerte presencia del docente como único portador del saber y la intervención pedagógica se reduce a dictar definiciones acabadas y copiar en el pizarrón.

Finalizando esta primera indagación, nos preguntamos por qué no entran a la escuela las nuevas perspectivas de la Geografía desarrolladas en los ámbitos académicos. Entendemos que la ausencia de capacitación sistemática de los docentes y la no existencia de Diseños Curriculares Jurisdiccionales pueden incidir en ello. Por otra parte, pensamos que el temor a “vaciar de contenidos” la asignatura si se la reorganiza a partir de los nuevos enfoques escolares – en tanto que se dejarían afuera contenidos tradicionales que han sido estudiados desde la institucionalización de la Geografía como disciplina escolar – es también un factor determinante.

La implementación de un nuevo Diseño Curricular y las implicancias en la Asignatura

Siguiendo la misma línea de investigación, y en el marco de una reforma curricular impulsada en la jurisdicción a partir del año 2008, se avanzó en un segundo trabajo, denominado: “Cambios y continuidades en la enseñanza de la Geografía en la Escuela Secundaria Rionegrina: avatares de la transformación en las prácticas pedagógicas” (2011).

Éste puso su atención en conocer las prácticas de enseñanza de la Geografía en las escuelas secundarias que habían ingresado en “la transformación”¹, poniendo el foco de análisis en observar los cambios y/o continuidades en la enseñanza de la Asignatura a partir de la implementación del nuevo Diseño Curricular para el nivel.

Se examinaron, en primer lugar, las características de las prácticas de enseñanza de la asignatura en los salones de 1er año –en las escuelas enmarcadas en proyecto de transformación-, para luego analizar la correspondencia entre éstas y la fundamentación teórico- didáctica correspondiente a la disciplina en el Diseño Curricular. En esta indagación se retomaron los resultados de la investigación anterior.

El estudio se desarrolló en la totalidad de las instituciones de la zona Valle Medio de Río Negro que se enmarcaron en el Diseño Curricular para la transformación del nivel.

En términos metodológicos, las técnicas utilizadas para la construcción del dato empírico fueron el análisis de fuentes secundarias y la observación participante. La primera, para revisar las planificaciones en relación a las prescripciones del Diseño Curricular; y la segunda, respecto a las prácticas de enseñanza que se derivan -o debieran hacerlo- de lo

¹El proyecto se denominó “Escuela Secundaria para la transformación”.

planificado (menor nivel de concreción curricular en los salones de 1er año de las escuelas mencionadas).

El Diseño ponía en evidencia la historia de la ciencia geográfica en la escuela secundaria y la coexistencia de distintos paradigmas; ya que han convivido y conviven distintas formas de hacer Geografía (DC Transformación, 2011).

De hecho, más allá de la pervivencia de prácticas tradicionales, en la historia curricular de Río Negro - en lo que se refiere a las Ciencias Sociales y a la Geografía en particular- vienen proponiéndose posicionamientos críticos desde la década del 90 (proyecto CBU- CISUMO²). En el Diseño Curricular analizado aquí, también se ponía énfasis en la Geografía crítica/radical.

Según esta perspectiva, la organización espacial es un producto social que responde a distintos procesos; de allí que se deja de lado la mera descripción.

Esta mirada de la Geografía escolar se vio obligada a revisar sus fundamentos teóricos y a desarrollar nuevos que permitiesen justificar su existencia, tales como los vinculados a la pobreza y el subdesarrollo, la marginación de las minorías, las condiciones de vida urbana o la violencia y los conflictos sociales. Esto cambia tradicionales estructuras conceptuales sobre la relación entre hombre- medio- organización espacial que estuvieron vigentes durante mucho tiempo y también rompe la dicotomía entre geografía física y geografía humana.

Reconociendo la necesidad de aportar al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes para que puedan pensar otras realidades, es preciso contextualizar la geografía escolar al contexto social actual. Los medios de comunicación acercan a los estudiantes a otras realidades, nuevas problemáticas sociales, territoriales, ambientales que no se pueden interpretar ni explicar a partir de los clásicos contenidos de la asignatura. Una Geografía incorporada a la enseñanza secundaria debe ser una ciencia abierta, con inquietud interdisciplinaria en búsqueda de construcción compleja para la explicación de los problemas del territorio y la población. Por otra parte, la Geografía en la escuela, debe guardar estrecha relación con los saberes que surgen de las producciones académicas.

En este sentido, el Diseño Curricular afirma que enseñar Geografía en la escuela secundaria, permite “generar un modo de pensar la realidad social, caracterizada por la existencia de problemas económicos, sociales y territoriales; a entenderla, explicarla y comprometerse activamente con ella, a partir de que los estudiantes comprendan su pertenencia y su potencialidad transformadora, como constructores del espacio en que viven...” (DC Transformación, 2011, p. 56).

La renovación de enfoques epistemológicos debiera suponer una renovación en las prácticas escolares. En este sentido, la propuesta curricular fundamenta la enseñanza en la problematización basada en conflictos socio-territoriales que sean significativos y relevantes para los estudiantes y docentes; prescribe categorías de análisis que deben estar presentes en los tres años del Ciclo Básico, a aplicarse en diferentes escalas territoriales, teniendo en cuenta los niveles de complejidad y a partir de un análisis multiescalar; presenta algunas consideraciones orientativas vinculadas a las preguntas: qué, cómo y para qué enseñar geografía en la escuela secundaria y propone para la organización de los contenidos un Eje general y un eje para cada uno de los años del Ciclo Básico. Para la secuenciación de los contenidos utiliza el criterio de “cercanía y lejanía”, cuestión que está en discusión.

²Ciclo Básico Unificado- Ciclo Superior Modalizado.

El saber disciplinar que atraviesa, como marco teórico, los tres años del ciclo básico común de la escuela secundaria es “la dinámica del espacio geográfico en el marco de la complejidad de la realidad actual”.

A partir del análisis de las planificaciones de los docentes podemos afirmar que se intenta asumir la propuesta curricular – basada en las nuevas preocupaciones de la geografía académica- pero aún persisten los planteos más tradicionales de la asignatura en los salones.

Tampoco existen notables diferencias entre las escuelas que han aplicado el nuevo Diseño Curricular y las que aún no lo han hecho; por lo cual recuperando a Frigerio y a Pagés, se subraya que el cambio en la norma no genera necesariamente modificación en las prácticas, resultando esta última una compleja construcción donde intervienen múltiples factores.

Viviana Zenobi afirma que “durante décadas la Geografía escolar se mantuvo sin cambios (...) (se asocian) las clases de Geografía a la memorización de datos, descripción de lugares y localización de ríos, montañas y capitales. Sin embargo en los ámbitos de producción de conocimientos (...) los geógrafos se hacían nuevas preguntas desde otras perspectivas teóricas. Una gran distancia separaba la Geografía académica de la Geografía escolar” (Zenobi en Insaurralde, 2009, p. 93).

La observación de clases propició una aproximación distinta a las prácticas de enseñanza, permitiéndonos analizar la relación entre planificación anual y lo que efectivamente sucede en el salón.

A modo de ejemplo, considerando uno de los Registros de Clase realizados, se plantearon los siguientes señalamientos en el trabajo analítico: a) respecto a la dinámica de grupo: “posición tradicional de la docente frente al grupo. La disposición de los bancos/ alumnos es azarosa aunque la profesora recorre el espacio controlando que los chicos tengan los materiales y resuelvan las actividades. Hay momentos de trabajo individual y/ o grupal. La coordinación de la docente se basa en dictado de actividades. No hay introducción ni cierre de la clase” (nota de análisis); b) dimensión didáctica- disciplinar: “la clase se centra en reconocimiento de datos, a partir de actividades de localización absoluta en el mapa y completamiento de frases y cuadro. El tema es ‘Accidentes geográficos’, siendo la pregunta disparadora: ‘¿Qué es un accidente geográfico?’. Los define como ‘elementos de la naturaleza que dan forma a la superficie terrestre’. No hay referencia a la problematización ni a la acción social –aspectos comprendidos en los ejes y saberes de la planificación-“

Entre las actividades que se proponen, se plantea la que sigue:

Actividad 1: “Usando un mapa como localizar los siguientes accidentes geográficos y ubicarlos en el planisferio: 1) Mar Mediterráneo 2) Mar Negro 3) Mar Caspio 4) Montes Caucosos 5) Mar de Aral 6) Estrecho de Gibraltar 7) Montes Urales 8) Estrecho de Bering”

En este caso, aunque la planificación anual del docente parte de una concepción crítica, organizando los contenidos en ejes problemáticos coincidentes con los del DC (la producción del espacio local en relación a lo global); ésta no se evidencia en la práctica, ya que los contenidos y conceptos desarrollados en las clases se expresan en datos precisos, inscribiéndose en una visión naturalista, determinista, donde la sociedad no es tenida en cuenta como partícipe decisional en el espacio.

Se advierte que en la práctica docente aún se tiende a poner el acento en aspectos vinculados al estudio de lo observable, con escasa especulación teórica; por lo cual se afirma con Zenobi que “la Geografía escolar sigue transitando un camino con más inseguridades que certezas, aún persisten dudas en los docentes a la hora de plantear otras formas de enseñar la disciplina diferentes a aquellas que han aprendido, no sólo en sus recuerdos escolares sino también en las instituciones terciarias donde aprendieron a ser maestros” (Zenobi en Insaurrealde, 2009, p. 114).

Conclusiones generales y nuevas líneas de investigación.

Las investigaciones realizadas hasta aquí- inscriptas en el marco de dos convocatorias del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) “Conocer para incidir”(2009- 2011)- permitieron hacernos pensar que el desafío radica en generar espacios de formación permanente en los cuales los/as docentes tengan la posibilidad de encontrarse con las perspectivas de los enfoques actuales, revisar la propia práctica y las propias matrices de formación para aventurarse a proponer cambios en la Geografía como disciplina a enseñar en la escuela secundaria; así como también discutir los fundamentos del nuevo Diseño Curricular para realizar las mediaciones necesarias que permitan trasladar a los salones de clase los principios más generales que plantea esta transformación.

Actualmente, el mismo equipo, ante un nuevo Diseño Curricular para la escuela secundaria rionegrina, continúa la indagación sobre las prácticas de enseñanza de la Geografía a partir de la presentación de un nuevo proyecto de investigación a Coordinación de Investigación y Extensión del Instituto de Formación Docente Continua de Luis Beltrán.

Desde el año 2017, el Proyecto “Escuela Secundaria de Río Negro” (ESRN) propone un cambio curricular y organizacional relevante. A partir de la implementación del mismo, los saberes dejan de estar organizados por disciplinas, dando lugar a abordaje desde Áreas de conocimiento. En el caso de la Geografía, pasó a formar parte del área de Ciencias Sociales y Humanidades; junto con Historia, Educación para la Ciudadanía, Filosofía, Economía y Antropología.

En este nuevo contexto, el problema que estamos investigando es la presencia que asume la Geografía en el área de Ciencias Sociales y Humanidades en la ESRN: dimensiones teóricas, epistemológicas y metodológicas de la disciplina en la construcción del área.

Creemos que esta nueva reforma curricular implica un desafío para los docentes de la disciplina, en tanto plantea trabajar de manera interdisciplinaria, lo cual, reconociendo la matriz tradicional en la enseñanza, que se ha evidenciado en las investigaciones precedentes, nos hace preguntarnos, si podrá entrar en diálogo con las demás Ciencias Sociales que componen el área.

Asimismo, la organización del Diseño Curricular, presenta una fuerte presencia de la Historia como disciplina que articula los saberes que plantea la propuesta, en detrimento de la Geografía, que aparece en un segundo plano en relación a los saberes y espacios en los que se desarrolla.

Por último, es preciso destacar que entendemos la importancia de la investigación educativa, en tanto herramienta para mejorar las prácticas de enseñanza; por lo que los hallazgos encontrados nos permiten interpelarnos como docentes formadores de formadores y generar espacios de desarrollo profesional que tiendan mejorar la enseñanza de la Geografía.

Referencias bibliográficas:

- **Audigier, F.** (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. En: Enseñanza de las Ciencias Sociales, N° 1, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.
- **Benejam, P.** (1998). Las finalidades de la educación social. In P. Benejam & J. Pagés (Eds.), Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria (pp. 33-51). Barcelona: Editorial Horsori.
- **Benejam, P.** (1998). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. In P. Benejam & J. Pagés (Eds.), Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria (pp. 71-95). Barcelona: Editorial Horsori.
- **Blanco, J.** (2007). Espacio y territorio. Elementos teórico- conceptuales implicados en el análisis geográfico; en: Fernández Caso, M., Gurevich, R. (coord.): Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- **Borsotti, C.** (2009): Temas de la investigación en ciencias sociales empíricas. Buenos Aires: Miño y Davila.
- **Camilloni, A.** (1997). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. In B. Aisenberg & S. Alderoqui (Eds.), Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones (pp. 25-41). Buenos Aires: Paidós.
- **Camilloni, A.** (1998). Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales. In B. Aisenberg & S. Alderoqui (Eds.), Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas (pp. 183-219). Buenos Aires: Paidós.
- **Capel, H., Urteaga, L.** (1997) La Geografía en un currículum de Ciencias Sociales. In M. Carretero, J.I. Pozo, M. Asensio (Eds.), La enseñanza de las Ciencias Sociales. (pp. 75-96) Visor: Madrid.
- **De Pascuale, R.** (2004). La planificación de la enseñanza. Cátedra de Didáctica General. Ficha de circulación interna Facultad de Ciencias de la Educación. U.N.Co.
- **Díaz Barriga, Á.** (1999). Didáctica y curriculum. México: Editorial Paidós.
- **Fernández Caso, M.** (coord.) (2007). Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza. Buenos Aires: Noveduc.
- **Fernández Caso, M., Gurevich, R.** (coord.) (2007). Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- **Fernández, M. y Gurevich, R.** (2003). Geografía y enseñanza: problemas, prácticas y desafíos en juego. En: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Barcelona: Grao.
- **Frigerio, G.** (2000). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?. Reunión de trabajo: Educación y Prospectiva – UNESCO – OREALC –Santiago de Chile.
- **Gurevich, R., Blanco, J., Fernández Caso, M., Tobío, O.** (2001). Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada. Buenos Aires: Aique.
- **Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, P.** (2003). Metodología de la investigación (3ª. Ed.). México: McGraw-Hill.
- **Maxwell, J.** (1996). Qualitative research design. An interactive approach. California: Sage Publicatios.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2011) Diseño Curricular Transformación en la Escuela Secundaria.
- Ministerio de Educación de la Provincia de río Negro (2017) Diseño curricular de la Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN)

- **Pagés, J.** (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. EdetaniaN° 40. Universidad Católica de Valencia.
- **Sautú, R.** (2003). Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires: Lumiere. Vasilachis de Gialdino, I. (1992): Métodos cualitativos. I. Los problemas teórico- metodológicos. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- **Villa, A., Zenobi, V.** (2004a) Situación y perspectivas de la enseñanza de la geografía. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Superior.
- **Villa, A., Zenobi, V.** (2004b) La actualización de la formación de formadores en ciencias sociales. Reflexiones en torno a los obstáculos planteados en un dispositivo centrado en la consulta y el acompañamiento. En: Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación N°3. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- **Yuni, J. y Urbano, C.** (2005): Investigación etnográfica. Investigación- acción. Mapas y herramientas para conocer la escuela. Córdoba: Brujas.
- **Zenobi, V.** (2009) Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar. En Insaurralde M (coord.) Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas. (pp. 93-118). Buenos Aires: Noveduc.

El aporte de las neurociencias en la enseñanza de la geografía

María Amalia Lorda

mariaamalia@yahoo.com.ar

Depto. de Geografía y Turismo. UNS. Laboratorio Internacional AGRITERRIS / Argentina

RESUMEN:

En la ciencia geográfica es posible reconocer distintos recorridos tanto en la investigación, como en la formación, que incorporan aportes de otras ciencias, a partir de la comprensión de que estudiar la realidad es abordar una situación compleja. En la actualidad, una de las disciplinas que revoluciona la manera de entendernos como sujetos sociales son las neurociencias. Las neurociencias estudian de qué manera las vivencias y las experiencias son procesadas en el cerebro, influyen en el comportamiento y se traducen en acciones. Con el paso del tiempo, en el cual se viven distintas vivencias, circunstancias, estímulos diferentes, los circuitos neuronales de cada individuo se modifican. Es así que el razonamiento, la capacidad de sentir, de imaginar, de tomar decisiones, son aspectos que subyacen en las acciones que se practican, y forman parte de un mundo por descubrir.

La propuesta consiste en poner a consideración los caminos posibles para construir perspectivas de análisis a partir del aporte de las neurociencias, sobre la base de que este encuadre es una oportunidad para comprender los procesos cognitivos y las acciones de las personas, y de manera más amplia como miembros de una sociedad a la que pertenecen.

La metodología empleada es el estudio de caso, lo que contribuirá a la comprensión de las potencialidades de las neurociencias en las tareas de investigación así como también en la enseñanza de la geografía.

PALABRAS CLAVE: Geografía – neurociencias - experiencias

A contribuição do neurociencias no ensino da Geografia

RESUMO:

No geográfica de ciência é possível reconhecer diferente viajado tanto na investigação, como na formação que você / eles incorpora contribuições de outras ciências, a partir da compreensão que estudar a realidade é chegar uma situação complexa. Na atualidade, um das disciplinas que revolucionam o modo de entendernos como companheiros sociais é o neurociencias. Os estudos de neurociencias de que modo que são processadas o vivencias e as experiências no cérebro, eles influenciam no comportamento e eles são traduzidos em ações. Com o passo do tempo no qual vivencias diferente é vivido, circunstâncias, estímulos diferentes, que o neuronales de circuitos de cada indivíduo modificam. É assim o raciocínio, a capacidade para sentir, de imaginar, de decisões de fabricação, eles são aspectos que estão por baixo de nas ações que são experientes e eles fazem parte de um mundo para descobrir.

A proposta consiste em pôr a consideração as possíveis estradas construir perspectivas de análise a partir da contribuição do neurociencias, na base que este alinhamento é uma oportunidade para entender o cognitivos de processos e as ações das pessoas, e de um modo mais largo como sócios de uma sociedade para o um que você / eles pertence. A metodologia usada é o estudo de caso, o que contribuirá à compreensão das potencialidades do neurociencias na investigação atarefa como também no ensino da geografia.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia. neurociencias - experiências

The contribution of neurosciences in the teaching of Geography

ABSTRAC:

In geographic science it is possible to recognize different paths both in research and in training, which incorporate contributions from other sciences, from the understanding that to study reality is to tackle a complex situation. Nowadays, one of the disciplines that revolutionizes the way to understand ourselves as social subjects is neuroscience. Neuroscience studies how living and experiences are processed in the brain, influence behavior, and translate into actions. With the passage of time, in which different experiences, circumstances, different stimuli are lived, the neural circuits of each individual are modified. Thus reasoning, the ability to feel, to imagine, to

make decisions, are aspects that underlie the actions that are practiced, and are part of a world to be discovered.

The proposal is to consider possible ways to construct perspectives of analysis based on the contribution of neurosciences, on the basis that this framework is an opportunity to understand the cognitive processes and the actions of people, and more broadly as members of a society to which they belong.

The methodology used is the case study, which will contribute to the understanding of the potentialities of neurosciences in research tasks as well as in the teaching of geography.

KEYWORDS: Geography - neurosciences - experiences

Introducción

En estas últimas décadas la crisis que atraviesa el mundo y la sociedad se agudiza. Esto es notorio en cada tema, en cada lugar, y son los seres humanos los principales responsables de ello. Una crisis puede ser tomada de muchas maneras, pero hay una palabra que algunos autores que están del lado de la esperanza utilizan para enfrentarla: oportunidad.

El presente trabajo tiene como finalidad compartir caminos reflexivos en torno a aspectos novedosos para mí, los cuales estos últimos años me siento abocada a su estudio, y sin llegar a ser una investigación acabada, intenta ser un aporte-parcial, subjetivo, incompleto- y propuesta para posicionarnos ante tantos cambios.

En la ciencia geográfica es posible reconocer distintos recorridos tanto en la investigación, como en la formación, que incorporan aportes de otras ciencias, a partir de la comprensión de que estudiar la realidad es abordar una situación compleja. En la actualidad, una de las disciplinas que revoluciona la manera de entendernos como sujetos sociales son las neurociencias. Las neurociencias estudian de qué manera las vivencias y las experiencias son procesadas en el cerebro, influyen en el comportamiento, despiertan emociones y se traducen en acciones. Con el paso del tiempo, en el cual se atraviesan distintas experiencias, circunstancias, estímulos diferentes, los circuitos neuronales de cada individuo se modifican. Es así que el razonamiento, la capacidad de sentir, de imaginar, de tomar decisiones, son aspectos que subyacen en las acciones que se practican, y forman parte de un mundo por descubrir.

La propuesta consiste en poner a consideración los caminos posibles para construir perspectivas de análisis desde la Geografía a partir del aporte de las neurociencias, sobre la base de que este encuadre es una oportunidad para comprender los procesos cognitivos y las acciones de las personas, y de manera más amplia como miembros de una sociedad a la que pertenecemos.

La metodología empleada es el estudio de caso, lo que contribuirá a la comprensión de las potencialidades de las neurociencias en las tareas de investigación, así como también en la enseñanza de la geografía.

La realidad como sistema complejo

Uno de los aportes significativos en el mundo de la complejidad es el Edgar Morin; él afirma que dos revoluciones en el siglo pasado sembraron las bases de la reforma del pensamiento y la concepción de la complejidad. Una de ellas es la revolución de la física cuántica con las consecuencias sobre los límites del pensamiento simplificante; y la otra es las reestructuraciones científicas de los conjuntos organizados o sistemas, las cuales implicaron

abordajes transdisciplinarios. Esta última es la que da lugar al pensamiento complejo (Luengo González, 2008). En este sentido es interesante atender las inquietudes expresadas por E. Morin:

*"Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcializado, nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional, nunca he podido eliminar la contradicción interior. Siempre he sentido que las verdades profundas, antagonistas las unas de las otras, eran para mí complementarias, sin dejar de ser antagonistas. Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad."*¹

Desde esta perspectiva, es posible entender el camino recorrido por el análisis científico, a través de la comparación de los paradigmas de la simplificación y de la complejidad (Fig 1):

Figura 1: Paradigmas de la Simplificación y de la Complejidad

ENFASIS PARADIGMATICOS	
Paradigma de la Simplificación	Paradigma de la Complejidad
Sistemas Simples	Sistemas Complejos
Mecanicidad	Evolucionismo no lineal
Reversibilidad (rechaza el azar)	Irreversibilidad (integra el azar)
Determinismo	Indeterminismo (impredictibilidad)
Racionalidad	Irracionalidad
Regularidad, universalidad (homogeneizante)	Irregularidad, particularidad (heterogeneizante)
Orden, equilibrio	Desorden, desequilibrio, caos
Tiempo como simple parámetro	Tiempo como categoriabásica
Dicotomía hombre-naturaleza	Continuidad bio-antropo-social
Eliminación del sujeto (separación sujeto-objeto)	Integración del sujeto (comunicación sujeto-objeto)
Reducción del contexto (experimentación o cuasi- experimentación)	Integración del contexto (observación in situ)
Inducción-deducción	Dialéctica empiria-teoría
Principios eternos (produce efectos de verdad)	Principios limitados por cultura (produce construcciones aproximativas y relativas de la realidad)

Fuente: Luengo González, 2008

Es importante destacar que tanto la investigación como la formación académica y escolar se desarrolla, a lo largo de distintos momentos históricos como en la actualidad, a la luz de estos paradigmas que conducen las formas de aprendizaje, el abordaje de los objetos de conocimientos, y la relación con el contexto, entre otros. Éstos se transforman en ‘sesgos’, esquemas, o miradas, a partir de los cuales se intenta analizar la compleja realidad. Desde la enseñanza es posible afirmar que si se interpretan los paradigmas a la luz de los cuatro pilares de la educación (Delors, 2004), el primero podría relacionarse con la predominancia del saber y saber hacer; mientras que el paradigma de la complejidad se podría identificar como un abordaje integral entre los cuatro pilares, pero donde tendrían un lugar singular el saber estar y saber ser.

Otro concepto que explica la complejidad de la realidad es el concepto de ‘impronta cultural’ (Morín, en Luengo González, 2008), el cual actúa como un filtro en el proceso de conocer: *“desprecia lo que no concuerde con el sentido de nuestras creencias, rechaza la información que no es adecuada a nuestras ideas, hace alucinar y ver lo que no existe, así como nos hace ciegos ocultando lo existente”* (Luengo González, 2008, p. 25).

¹Edgar Morin, en: <http://www.edgarmorin.com/>, consultada el 10 de Enero del 2018.

Es por ello que, a partir de los postulados de la complejidad, desde distintos saberes, proponen la idea de superar el trabajo individual, solitario, que levanta verdaderos muros entre investigadores, para poder desarrollar una tarea donde el encuentro, el intercambio entre los científicos, investigadores y educadores, logren construir puentes para entender la realidad y dar posibles soluciones a los problemas complejos.

Morin en este sentido, agrega:

“...debemos saber que no hay más privilegios, más tronos, más soberanías epistemológicas; los resultados de las ciencias del cerebro, del espíritu, de las ciencias sociales, de la historia de las ideas, etc., deben retroactuar sobre el estudio de los principios que determinan tales resultados. El problema no es que cada uno pierda su competencia. Es que la desarrolle bastante para articularla con otras competencias, las cuales, encadenadas, formarían un bucle completo y dinámico, el bucle del conocimiento del conocimiento” (Morin, 2004 s/n).

En esta misma línea de la complejidad y de la invitación a la articulación de saberes, para comprender las acciones humanas es interesante enriquecer el análisis desde otras perspectivas.

Neurociencias: una oportunidad para pensar la complejidad

La curiosidad es el gran motor que impulsa hacia el conocimiento, a descubrir nuevos caminos, y a vencer la seguridad de lo que sabemos y estamos contenidos por lo que nos formamos durante muchos años, para aceptar el desafío y la incomodidad de lo “por saber”, pero al mismo tiempo, el asombro de que siempre queda tanto por seguir aprendiendo....!

Es así que, buscando la razón de las razones, movilizaba por qué nos impulsa a actuar, por qué somos como somos, que me encuentro con el aporte de una ciencia revolucionaria: las neurociencias; las cuales *“estudian la organización y el funcionamiento del sistema nervioso y cómo los diferentes elementos del cerebro interactúan y dan origen a la conducta de los seres humanos”*(Manes y Niro, 2014, p. 25). Ellas estudian el por qué somos así, como resultado de las emociones, la conciencia, la toma de decisiones y las acciones (Manes y Niro, 2014). Sin embargo, cabe destacar que desde la Geografía en particular así como desde otras ciencias, se desarrollaron y continúan haciéndose estudios y aportes profundos referidos a temas que están incluidos hoy en el marco de las neurociencias.

A partir de estas premisas es que se propone, en cierta medida, ‘volver a las fuentes’, el germen de lo que nos lleva a actuar; y en este camino de investigación se proponen dos hipótesis de trabajo:

H 1: *A medida que aumenta la educación formal (escolarización en todos sus niveles - Preescolar, Primaria, Secundaria, Universitaria), decrece educación emocional;*

H 2: *Cuando el desempeño laboral se realiza en ámbitos académicos de larga trayectoria tradicional (escuela, universidad, por ejemplo), se produce una disminución de la habilidad para expresar emociones.*

Esta investigación se sustenta en la consideración que, a partir de las emociones, de su conocimiento, que éstas se transforman en sentimientos y que humanizan. En concordancia con los especialistas citados, aprender a manejar las emociones, nos permite introducirnos con mayor sabiduría en la sociedad en que vivimos, en nuestro entorno inmediato; facilita vivir con mayor *empatía*, que no es ni más ni menos que ponerse en el lugar del otro, en qué sentiría la otra persona frente a mis acciones, mis actitudes.

La inteligencia, los procesos de aprendizaje y la ‘caja negra’ donde esto tiene lugar: el cerebro

Durante décadas y hasta la actualidad aún prevalece el concepto de inteligencia como acumulación de conocimientos, en un sentido prácticamente enciclopedista. Incluso el aprendizaje, en la actualidad, aún persiste la concepción de que es el resultado de la acumulación de conocimientos, en combinación con una gran memoria, que se conjugan y evalúan en un examen de tipo conceptual.

En la actualidad, existen aportes interesantes que nos remiten a superar dicha visión simplista. En este sentido Santos Pinto afirma que la inteligencia reúne “*el razonamiento, la capacidad de sentir. La capacidad de soñar, la capacidad de la toma de decisiones...*” (Santos Pinto, 2015, p. 42). Dentro del mismo encuadre otros autores afirman:

“ser inteligente es tener flexibilidad para mirar un problema y ver ahí una posibilidad nueva, una salida antes no pensada para enfrentarlo. (...) la inteligencia incluye habilidades en el campo de lo emocional, de las motivaciones, de la capacidad para relacionarnos con otras personas en situaciones complejas y diversas” (Manes y Niro, 2012, p. 26).

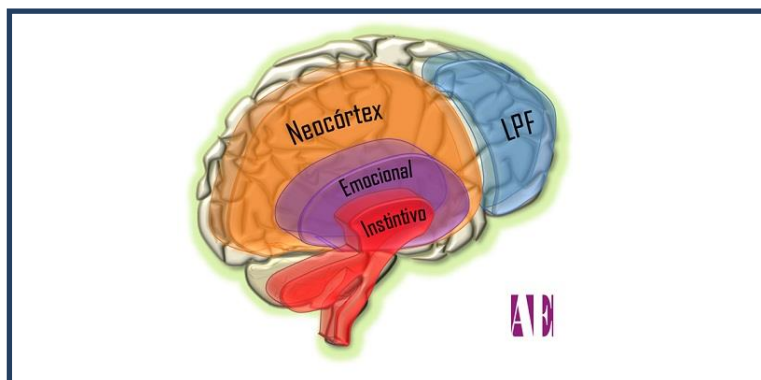
Estos autores incorporan un aspecto importante como es la emocionalidad, la cual está en la base de los sentimientos y las acciones, pero que en un enfoque simplista no es considerada.

En los seres humanos el sistema nervioso central se desarrolló desde hace millones de años hasta llegar a la actualidad: desde la emoción al pensamiento. Pero si tomamos el tiempo, tenemos una historia muy extensa en lo que permanecemos como pura emoción, hasta llegar al pensamiento, razonamiento. A ello se debe que en López Rosetti (2017) afirma que las personas “*no somos seres racionales, somos seres emocionales que razonan*”. A ello se debe que cuando ambas fuerzas entran en lucha en nuestro interior, casi siempre prima la emoción, porque formaría parte de la ‘prehistoria emocional’ que nos antecede. Agrega también para explicar de manera sencilla, que comparando nuestro cerebro con un edificio de 10 pisos que aloja una empresa, la emoción se situaría en los cimientos y en la planta baja -espacio destinado a servicios de mantenimiento- mientras que en el piso 10 se alojarían las oficinas de presidencia y oficinas gerenciales. Con este sencillo ejemplo, López Rosetti explica que la base, los cimientos son vitales para sostener esa construcción: es decir las emociones constituyen el soporte de las demás actividades del cerebro que se ubicarían en el nivel superior. En el mismo sentido, existe coincidencia en los autores al afirmar que se produce una profunda interdependencia entre las emociones y razonamiento.

El neurocientífico Paul Mac Lean, en la década del 1950, agrega claridad en este abordaje; es el creador de la Teoría del cerebro Triuno (BlueSmart, 2013; Morin, 2004), a partir de la cual sostiene que existen tres partes del cerebro donde ocurren funciones específicas, pero que las tres están en constante interacción. Esto lo explica desde la concepción evolutiva, en la cual el humano nace con el cerebro heredado de los reptiles, incorpora el de los mamíferos y desarrolla uno nuevo -el cognitivo ejecutivo- de manera específica, dándole singularidad a la ‘especie humana’. En este sentido Morin retoma estos conceptos desde la complejidad, y considerando el cerebro triúnico (tres en uno, Figura 2) se pueden distinguir:

“...el cerebro reptiliano (celo, agresión), el cerebro mamífero (afectividad), el neocórtex humano (inteligencia lógica y conceptual), sin que haya predominancia de uno sobre otro. Al contrario, hay antagonismo entre esas tres instancias, y a veces, a menudo, es la pulsión quien gobierna la razón. Pero también, en y por ese desequilibrio, surge la imaginación.” (Morin, 2004)

Figura 2: El cerebro Triuno



Fuente: BlueSmart (2013) Guillermo Muzio (Coord) Madrid

Figura 3: Los tres tipos de cerebros: componentes y función que cumplen

Tipos de Cerebro	Componentes	Función	% de masa cerebral que ocupa
Instintivo o Reptiliano	Tallo cerebral Ganglios basales Sistema reticular	Supervivencia <u>Primer filtro:</u> Actuar (ataque o huida) Evaluar la resistencia al cambio: conocido = seguridad desconocido = peligroso	5 %
Límbico o Mamífero	Tálamo Amígdala (emociones) Hipotálamo Bulbos olfatorios Región septal Hipocampo (memoria)	Procesa experiencias presentes y pasadas <u>Segundo filtro:</u> aprender y modelar las respuestas automáticas Memorizar nuevas respuestas Actuar frente a dos estímulos: dolor / placer	10 %
Cognitivo ejecutivo o Humano	Lóbulo prefrontal (hemisferios derecho e izquierdo) Lóbulo parietal Lóbulo temporal Lóbulo occipital	Capacidad de procesar información de forma consciente Desarrollo social Proceso racional Entender y analizar Planificar Procesar experiencias futuras Creatividad, imaginación	85 %

Fuente: M.A. Lorda, sobre la base de BlueSmart (2013)

Tanto Mac Lean como todos los científicos que reconocen esta teoría, destacan que en todos los casos existe, ante una acción, la interdependencia absoluta entre los tres tipos de cerebros mencionados. Asimismo, pese a que el cerebro cognitivo ejecutivo ocupa mayor porcentaje de la masa cerebral, el cerebro límbico es el que prevalece en numerosas ocasiones en la toma de decisiones, encontrando la respuesta en que en el desarrollo evolutivo existe una temporalidad mayor de la prevalencia de los primeros dos tipos de cerebros que del tercero. A su vez, afirman que el cerebro cognitivo-ejecutivo es el último en reaccionar frente a un estímulo, la capacidad de respuesta de los otros dos es mayor, mientras que el tercero actúa con mayor lentitud (BlueSmart, 2013).

La emoción como llave del aprendizaje

El cerebro es un ‘órgano social’ (López Rosetti, 2017: 40; Manes y Niro, 2015), “*que aprende haciendo cosas con otras personas*”(Mora,2013) donde el contagio y la copia forman parte del aprendizaje. De ahí la importancia que tiene en las personas mantener un alto

nivel de sociabilidad, lo cual es una retroalimentación constante en lo personal y al desarrollo de lo que denominan inteligencia interpersonal.

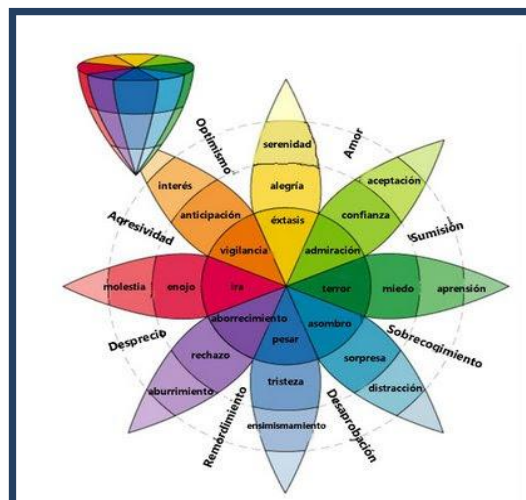
Emoción es una palabra que proviene del latín *‘emotio’* y significa movimiento o impulso, aquello que mueve hacia la acción. La emoción es una *“respuesta psicofísica (mental y física) frente a una circunstancia determinada ante la que se reacciona”*. Las emociones son *“reacciones de nuestra mente y nuestro cuerpo ante una experiencia vivencial”* (López Rosetti, 2017, pp. 58-59). Es importante mencionar que el desempeño emocional es espontáneo, no aprendido, no elaborado.

Cuando alguien aprende, descubre algo, produce felicidad, satisfacción, y eso se percibe en los otros, dado que las emociones tienen ‘rostros’, gestos universales que, de acuerdo a diversos estudios científicos, hasta las personas ciegas de nacimiento, los expresan de la misma manera, son espontáneas y simplemente observando es posible entender la emoción que comunica. A su vez destacan los autores antes mencionados que estas emociones son compartidas y entendidas sin hablar con una parte de los mamíferos, los cuales también pueden comprenderlas. Darwin² es indicado como el primer investigador-descubridor de las emociones en animales y en personas, en un libro publicado en el año 1872; y es él quien sostiene que las emociones *“son transespecie: cualquiera puede comprender la expresión emocional de su perro y este entiende perfectamente las nuestras”* (López Rosetti, 2017, p. 63).

En las emociones se producen diferentes cambios, de acuerdo a distintos componentes: Fisiológicos (tensión muscular; forma de respirar, tono de la piel, taquicardia); cognitivos (la información se procesa internamente); conductuales (gestuales, tono de voz, movimientos del cuerpo). Estos aspectos son de enorme potencialidad para anticipar, realizar ajustes, ‘testear’ la marcha del proceso comunicativo que tanto en el ámbito de la enseñanza como en la investigación es fundamental permanecer atentos.

Algunos autores refieren a que existen seis tipos de emociones básicas: miedo, sorpresa, aversión, ira, alegría, tristeza. A su vez, estas emociones desencadenan otras, y en este sentido D. Goleman, considerado el padre de la denominada “inteligencia emocional”, explica el abanico de emociones propuesto por el médico y psicólogo Plutchick como a continuación se muestra:

Figura 3: La Rueda de las Emociones de Plutchick



²Darwin escribió en 1872 la obra *“The Expression of the Emotions in Man and Animals”* (La expresión de las emociones en el hombre y en los animales)

Fuente: Goleman D. (2012)

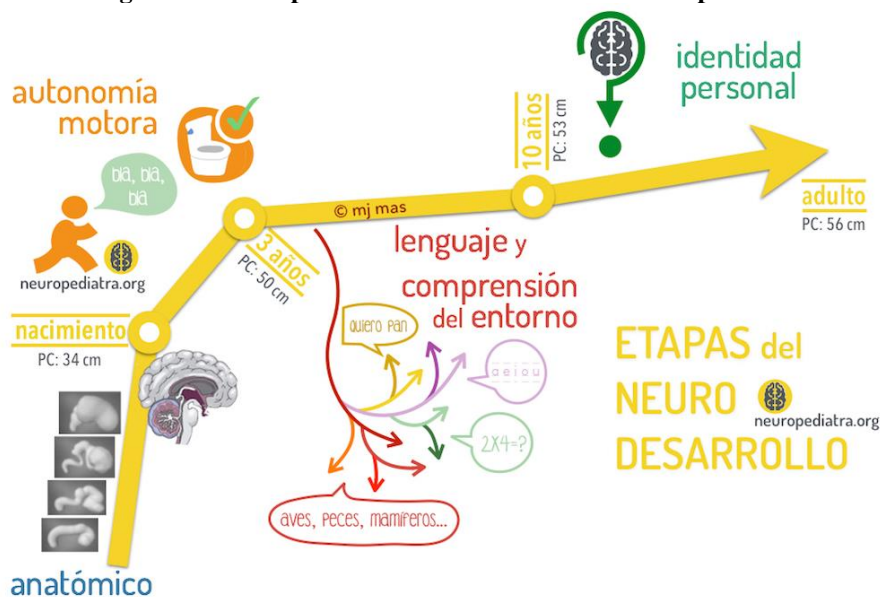
De acuerdo a la explicación que D. Goleman realiza sobre la rueda de las emociones de Plutchick, las emociones básicas dan lugar a otras que se desprenden de las primeras; y agrega “cada emoción tiene su opuesta. Es imposible sentir emociones opuestas al mismo tiempo. Las emociones varían su grado de intensidad, eso es lo que vemos en el “pétalo” (de color más suave a más intenso)” (Goleman, 2012).

Pero está demostrado, vivido y recordado, que el individuo aprende más fácilmente, casi sin saber por qué, cuando algo lo ‘apasiona’ ... Es decir, cuando algo le despierta emoción. Porque la emoción es el motor que dispone al aprendizaje, es el impulso que instala la curiosidad, la atención y las ganas de saber. En este sentido los autores afirman: “La emoción refuerza el almacenamiento de los hechos en la memoria” (López Rossetti, 2017, p. 55); “el cerebro sólo aprende si hay emoción” (Mora, 2018: s/n).

Como el aprendizaje se produce en primer lugar en el seno familiar. En esta etapa la observación y la copia son fundamentales, de ahí que la situación ideal implicaría que los adultos procedan de manera coherente entre el decir y el actuar.

En el recién nacido el tamaño del cerebro es de un cuarto del tamaño de un adulto, y en la infancia se dará un uso masivo e intensivo de las neuronas, de ahí la importancia que el Dr. Albino y la fundación CONIN desnutrición infantil, en donde justamente bregan por la nutrición infantil ya que la buena alimentación es clave, para los procesos neurológicos de las personas. Además, es importante conocer que la madurez cerebral se alcanza alrededor de los 20 años, con lo cual se destacan claves todos los procesos vividos en la infancia y adolescencia (Mas, 2015). En este proceso es de gran importancia la experiencia: ya que se mantendrán aquellas conexiones neuronales motivados por ella, y se eliminarán las que no lo sean. Primeramente, evolucionan las áreas vinculadas con la información visual (Fig 4), del movimiento, y con posterioridad se desarrollan otras como el lenguaje y la orientación espacial.

Figura 4: Las etapas en el desarrollo neuronal en las personas



Fuente: Mas, 2015

Los autores coinciden en afirmar que luego de los padres -o entorno familiar- la figura que sigue en orden de prioridad es el maestro. A ello se debe que sea tanto en el jardín de infantes

como en la escuela y otros ámbitos de la educación formal, instituciones clave en el desarrollo emocional de cada niño. Sin embargo, es importante destacar que en todo momento el aprendizaje sucede, a lo largo de la vida y a través de distintas mediaciones y lugares: en la calle, en un negocio, en un espacio público.

Las neuronas si bien se desarrollan en función de un patrón genético, son moldeadas moldeadas de manera constante por los diferentes estímulos y exigencias que interactúan. De ahí la importancia de comprender la relación entre las neurociencias y la educación, “*puede dar lugar a una transformación de las estrategias educacionales que permitirán diseñar nuevas políticas educativas y programas para la optimización de los aprendizajes*” (Manes y Niro, 2015, p. 119).

Desde este encuadre es posible afirmar que la comprensión de estos componentes que subyacen en los individuos, se presenta como una oportunidad de disponernos a pensar y actuar en consonancia con cuál sería la forma ideal de abrir el aprendizaje en estas competencias, de formar en este tipo de aprendizaje. También, de qué manera es posible desde los docentes aumentar la experiencia en el campo emocional, para educar con emoción y colaborar en su educación en los estudiantes, a través de la implementación de instrumentos, metodologías, que favorezcan la humanización de las aulas y de la sociedad.

Una metodología para la inmersión en contextos singulares: estudio de casos

En el marco de la investigación cualitativa se escoge como metodología el estudio de casos, considerando que un caso es una situación social particular, el cual se desarrolla en un contexto específico. La importancia del caso se define por las posibilidades que brinda para analizar cómo funcionan y se relacionan sus partes (Marradi y Otros, 2007).

Es interesante porque esta metodología permite la incorporación de distintas perspectivas, favorece la toma de decisiones, y permite situarse en ese sistema acotado (el caso) de manera de superar cualquier tipo de preconcepciones. Asimismo, es especialmente apropiado cuando el objeto a estudiar es difuso, ‘escurridizo’, está poco estudiado, es complejo o controversial.

De acuerdo a la estrategia de investigación escogida (Yin, 1994; en Jiménez Chávez y Comet Weiler, 2016), se trata de un tipo de estudio de caso exploratorio, dado pretende estudiar una situación sobre la cual no existe un marco teórico bien definido. Asimismo, es de carácter múltiple, descriptivo y evaluativo, ya que por un lado se realiza un informe del caso sin bases teóricas previas, y por el otro tiende a la formulación de juicios de valor que constituyan la base de la toma de decisiones (Jiménez Chávez y Comet Weiler, 2016).

Desde la perspectiva de Cebreiro López y Fernández Morante, el estudio de casos contempla multiplicidad de fuentes y técnicas para recoger la información. Afirman que lo fundamental es identificar incidentes clave de manera descriptiva a través del uso de entrevistas, observaciones a campo y grabaciones de videos, entre otros. Es importante plantear alguna estrategia que ponga a prueba la credibilidad de los datos. En esta oportunidad se escoge la *triangulación* referida a *espacios y tiempos* (Álvarez Álvarez y San Fabián Marioto, 2012); así se aplica la misma técnica de recogida de datos -grabación fílmica- en diferentes espacios y tiempos, lo cual permite comprobar la consistencia de las observaciones y resultados obtenidos.

Análisis de dos clases de fitness: entre la sorpresa y la observación atenta de los casos

La elección de los casos -dos clases de zumba (actividad deportiva que surge en la década de los '90)- busca romper con la expectativa de observación de una clase de tipo tradicional, a la que los estudiantes de Didáctica y Práctica de la Geografía, en 5to año de la carrera del Profesorado en Geografía.

Para esta instancia del cursado los estudiantes ya estaban familiarizados con las cuestiones inherentes a la planificación de clases, momentos de una clase, estrategias, entre otros, con lo cual cuentan con una proximidad a la instancia de sus prácticas.

Ambas clases fueron filmadas, con autorización de los docentes y alumnos de las mismas, y utilizadas como casos para poder analizar cuestiones inherentes a la misma: el contexto; el lugar; los alumnos; momentos de la clase; objetivos que se persiguen; relación docente-alumnos; el “clima” de la clase; actitud de los alumnos; para luego evaluar el impacto generado a partir de la modalidad de trabajo del profesor; las percepciones y emociones que produce en ellos; y por último intentar relacionar la clase observada con las futuras prácticas a realizar. Es importante destacar que estas clases filmadas están a cargo de dos profesores, de sexo femenino y masculino; los horarios de clase son a las 8.00 hs y a las 19 hs, y ocurren en distintos espacios físicos.

Una de las premisas que orientan esta selección de casos es analizar cómo se genera entusiasmo, al momento de dar una clase. En otras palabras, de qué manera las emociones, la implicación y la empatía juegan un rol importante como parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los aspectos a observar en cada caso son la manera en que el profesor crea un ambiente de clase distendido, de confianza, donde el error es aprendizaje también, y analizar de qué manera las emociones potencia el aprendizaje.

Los estudiantes de Didáctica observan ambos videos con una serie de preguntas orientativas. De manera inductiva, se procura que desplieguen los aspectos aprendidos, y de manera sutil puedan observar el tipo de emociones que tienen lugar durante las clases.

Respecto a la organización, coincide con los momentos aprendidos de inicio, desarrollo y cierre. En cuanto al rol de los profesores, los estudiantes destacan los siguientes:

“ante alguna dificultad, los profesores animan a los alumnos que sigan” (NOG)³

“la buena actitud de la profesora los hace seguir” (ROB)

“mantienen charlas y preguntan cómo se encuentran” (LEM)

“incentiva a los alumnos” (LON)

“va alentando a los alumnos. Habla todo el tiempo con los alumnos, hay una interacción constante donde la profesora da indicaciones” (TAP)

Al referirse al ‘clima’ de la clase expresan:

“es divertido, con mucha energía, movimiento y participación” (NOG)

“la actitud de los alumnos es alegre, de un intento continuo de superar sus expectativas” (BOR)

“el clima es muy ameno, se pudo observar entusiasmo, empatía entre ellos, diversión y concentración a la hora de seguir a los profesores” (LEM)

“la música ayuda a generar un ambiente relajado y lleno de energía” (TAP)

³ A fin de respetar las expresiones de los estudiantes, se altera el nombre de cada uno, para favorecer la confidencialidad de los trabajos personales.

“el clima es desestructurado, divertido, estimulador, de compañerismo” en una de las clases,
“esfuerzo, estimulación, estructurado, de perfección” en otra de las clases (LON)

En cuanto al **impacto** de las clases observadas, la interpretación, y vivencias de las mismas, los estudiantes destacan:

“a partir de la música, alegría, y me produce el sonido y los movimientos del profesor ganas de estar en movimiento”(NOG)

“lo que más me impactó fue la buena predisposición de los profesores, es decir, uno no sabe que puede ocurrir en sus vidas, pero a la hora de ir a trabajar sólo transmiten cosas buenas y positivas” (NAG)

“me genera ganas de empezar, de ir a las clases, debido al gran entusiasmo y cómo animan a sus alumnas”. “me gustó mucho la preocupación que ambos profesores demuestran. Se percibe buena energía entre docente-alumno, realmente generan ganas de empezar clases de zumba” (LEM)

“el ritmo enérgico genera ganas”. “lo vincularía desde el lugar que se puede hacer algo que a uno no le guste y lograr el disfrute de todos los participantes de la clase” (NAN)

“me generó ganas de volver a bailar y divertirme (al salir de la clase volví al lugar en el cual participaba de esta actividad y me anoté en las clases de salsa que dejé de ir hace un año)” (LON)

Por último, los estudiantes refieren la manera en que vincularía las clases observadas con las **futuras prácticas**. En este sentido afirman:

“desde la perspectiva del profesor, el cual trata de mantener el orden y una cierta dinámica de la clase sin perder de vista las particularidades que pueden llegar a afrontar las dificultades que surgen. La importancia de poder observar que todos los alumnos son diferentes y actúan con virtudes y defectos de distinta forma es un elemento, en mi opinión en el ejercicio como profesor”. A su vez destaca “la actitud ante los alumnos” “El hecho educativo se puede dar en otros contextos y situaciones” (NOG)

“Los ritmos de trabajo, los medios que vamos a utilizar, la predisposición del grupo va a ser diferentes, y vamos a tener que estar listos para adaptarnos rápidamente a los diferentes climas de trabajo. En nosotros va a estar nuestro poder de creatividad para afrontar las dificultades que nos presente cada grupo y qué herramientas aplicar para lograr despertar el entusiasmo y el interés por parte de los alumnos” (ROB).

“De la clase observada destaco la buena relación docente-alumnos, la buena predisposición del docente y las ganas de enseñar” (NAG)

“La vincularía desde el lugar que se puede hacer algo que a uno no le guste y lograr el disfrute de todos los participantes de la clase” (NAN)

“Me genera ganas de empezar baile, de ir a las clases, debido al gran entusiasmo y cómo animan a los alumnos”. “Lo vincularía con la separación entre actividades de inicio/desarrollo y finalización; la interacción docente-alumno, el profesor no tiene la imagen de autoridad, y por sobre todo la buena predisposición que tienen ambos profesores” (LEM)

“Vincularía la clase observada y mis futuras prácticas en dar una clase teórico-práctica, observando y teniendo un seguimiento del aprendizaje de todos los alumnos, intentando ayudar a los que se atrasan, pero sin descuidar al resto; innovando en las propuestas de trabajo” (TAP)

Este es el resultado de un trabajo y reflexión individual, dado que el mismo día que fueron objeto de observación y análisis las dos clases filmadas, era fundamental que cada estudiante procesara esto en función de la matriz de aprendizaje adquirida y en constante transformación. Sin embargo, las primeras impresiones que surgieron es la energía que observaban, le empatía, la distensión y el disfrute general en clases donde a priori, solo esperaban ‘ver bailar’...!

Reflexiones finales

El paradigma de la complejidad de Morin es una invitación para abordar la realidad humana y geográfica a partir de los procesos de interdependencia, simultaneidad, particularidad, en su contexto, como resultado de una constante interacción entre sus partes. En este sentido, la

articulación de saberes posibilita comprender las acciones humanas como resultado de la integración tanto del sujeto como del contexto, desde una perspectiva holística.

Tanto desde la investigación como desde la enseñanza, es fundamental enriquecer el análisis desde otras perspectivas. Las neurociencias, si bien tienen un espacio singular en la actualidad -bibliografía actual, en las Universidades argentinas, etc.- ofrecen desde hace tiempo herramientas para la comprensión. A ello se debe la finalidad de compartir este camino incipiente en esta temática, desde la convicción que debemos seguir aprendiendo para favorecer una mayor comprensión de las acciones humanas y a una mejor comprensión de la acción propia, que facilite actuar de manera integral en la tarea como docentes e investigadores.

A partir de los estudios de caso los estudiantes constatan a través de las experiencias fílmicas observadas, que el primer paso para animar, entusiasmar, lo genera el docente: es el primer espejo donde los alumnos se reflejan. Por lo tanto, el clima aúlico depende de esas actitudes positivas, en donde observan de qué manera la comunicación y la empatía promueven los procesos de aprendizaje, contagia, y en la cual identifican que existe un registro 'del otro'.

Las personas hablan a través de sus expresiones corporales, y como se ha destacado anteriormente, cada emoción tiene un rostro particular, singular que 'habla' por sí sola. Ello implica que es importante estar atentos en la interacción cotidiana para efectuar los ajustes necesarios y así lograr procesos oportunos en la interacción con los otros.

También es necesario incluir de manera explícita la educación de las emociones en la enseñanza formal, dado que hasta el momento lo que predomina son acciones espontáneas, a voluntad de los profesores, pero sin entender de manera profunda el verdadero impacto que produciría en la sociedad su potencial "*para el equilibrio personal, la transformación social y el reencuentro de los seres humanos*" (Bach y Darder, 2004, p. 15).

En el mismo sentido, Morin afirma que la crisis que afecta a todos los niveles y repercute en la vida cotidiana de los seres humanos, la recuperación de la emocionalidad es una oportunidad, que también podría ser considerada como una forma de resistencia, porque:

"sonreír, reír, bromear, jugar, acariciar, abrazar, es también resistir. Resistir primero a nosotros mismos, nuestras indiferencias y nuestra falta de atención, nuestro cansancio, nuestro desaliento, nuestros malos impulsos y mezquinas obsesiones" (Morin, 1995, p. 290).

Desde esta perspectiva, en el momento que se vive es necesario y oportuno promover el re-despertar de las emociones positivas-y el trabajo sobre las emociones negativas- frente al adormecimiento emocional que culturalmente, sin planteos formales, se sigue practicando.

Referencias bibliográficas:

- **Álvarez Álvarez, C. y San Fabián Marioto, J. L.** (2012). La elección del estudio de caso para la investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 2012, 28 (1), artículo 14. Accesible en http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf
- **Bach, E. y Darder, P.** (2004). *Des-Edúcate*. Ed. Paidós Ibérica S.A. Barcelona. Pp. 212.
- BlueSmart. Innovación a partir de las personas. Collado Villalba – Madrid. Consultado el 25 de enero de 2018, en <https://bluesmarteurope.wordpress.com/2013/01/22/la-teoria-del-cerebro-triuno/>
- **Guillaumin Tostado, A.** (2004). Una mirada compleja para entender y transformar la universidad pública mexicana. Reseña. *Revista electrónica de investigación educativa*. ISSN 1607-4041. REDIE vol. 6 no. 1. Ensenada mayo 2004.

- **Hessel, S, y Morin, E.** (2012). El camino de la esperanza. Ed. Destino, Barcelona.
- **Goleman. D.** (2012). La rueda de las emociones de R. Plutchik. Soberanamente, Portal de Psicología y Neuropsicología. Consultado el 2 de febrero 2018, en <http://soberanamente.com/la-rueda-de-las-emociones-de-r-plutchik/>
- **Jiménez Chávez, V. y Comet Weiler, C.** (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. CADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades Diciembre, 2016, Vol. 3 Nro. 2.
- **López Ramírez, O.** (1998). El paradigma de la complejidad en Edgar Morin. Revista del Departamento de ciencias: NOOS (7). pp. 98-115. ISSN 0123-5591 (En línea) Accesible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/11086/>
- **Lorda, M. A.** (2016). ¿Razón o emoción en el hacer geográfico? 1eras Jornadas Miltonianas. Jornada de Reflexión y Análisis de su Obra. Departamento de Geografía y Turismo, UNS. Bahía Blanca. 17 y 18 Agosto 2016.
- **Luengo-González, E.** (2008). La simplicidad del método científico y la complejidad de lo real. En Lanz, Rigoberto y Rubén Reynoso (Coords.). Ni una sola ciencia, ni una sola técnica, debate abierto sobre misión ciencia, tomo III. Caracas: Ministerio de Ciencia y Tecnología de Venezuela.
- **Marradi, A.; Archenti N. y Piovani, J.I.,** (2007). Metodología de las ciencias sociales. Emecé, Buenos Aires.
- **Mas, M. J.** (2015). Etapas del neurodesarrollo. En el Blog Neuronas en crecimiento. Consultado el 4 de febrero de 2018 en <https://neuropediatra.org/2015/12/16/etapas-del-neurodesarrollo/>
- **Manes, F. y Niro, M.** (2015). Usar el cerebro. Conocer nuestra mente para vivir mejor. Ed. Paidós. Argentina -España -México.
- **Mora, F.** (2013). Enseñar significa emocionar. Consultado el 21 de enero de 2018, en <https://autoconocimientointegral.files.wordpress.com/2014/07/contra-ensec3blar-significa-emocionar.pdf>
- **Mora, F.** (2018). El cerebro solo aprende si hay emoción. Consultado el 21 de enero de 2018 en <https://www.educacionrespuntocero.com/entrevistas/francisco-mora-el-cerebro-solo-aprende-si-hay-emocion/33224.html>
- **Morin, E.** (1995). Mis demonios. Ed. Kairós. Barcelona.
- **Morin, E.** (2004). La epistemología de la complejidad. Gazeta de Antropología, 2004, 20, artículo 02 · Traducción de las pp 43-77 de *L'intelligence de la complexité*, editado por L'Harmattan, París, 1999. (Traducción de José Luis Solana Ruiz)Accesible en <http://hdl.handle.net/10481/7253>
- **Santos Pinto, K.** (2015). Geografia: ensino e neurociencia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-GraduaçãoemGeografia, Porto Alegre, Brasil.
- **Santos, M.** (2000). La naturaleza del espacio: técnica y tiempo: razón y emoción. Ed Ariel.
- **Torres Menárguez, A.** (2016). El cerebro necesita emocionarse para aprender. Diario El País. Madrid. Consultado el 2 de febrero de 2018, en https://elpais.com/economia/2016/07/17/actualidad/1468776267_359871.html

La evaluación de los aprendizajes en Historia y Ciencias Sociales

Gisela Andrade

giselafrade@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de Quilmes - ENS4 / Argentina

RESUMEN:

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes está hoy en el centro de la escena pública. La misma pone en disputa las distintas concepciones político-ideológicas sobre la enseñanza, desnudando los procesos de construcción y regulación de los contenidos enseñados y las apropiaciones que hacen de ellos niños/niñas y jóvenes en las escuelas.

Entonces, para hablar de evaluación, debemos analizar las distintas concepciones que circulan sobre ésta y los diversos formatos evaluativos —aquellos que se establecen en las aulas, con instancias que contemplan la retroalimentación y la devolución constructiva; las evaluaciones estandarizadas que tienen como objetivo revisar los proyectos institucionales o aquellas que pretenden medir el sistema en su conjunto—.

La política educativa actual ha instalado a la evaluación como uno de los elementos claves de su agenda; esto nos plantea la necesidad de poner el foco en la especificidad que adquieren las evaluaciones del aprendizaje en Ciencias Sociales y especialmente en Historia.

A partir de ello, esta presentación se detendrá, en primer lugar, a revisar las investigaciones que recuperan la evaluación desde la especificidad del área de Ciencias Sociales y en particular de Historia, para luego detenerse en el análisis de instrumentos y propuestas que circulan en las aulas y en los organismos oficiales. Este análisis busca encontrar algunas respuestas a los siguientes interrogantes: ¿Qué saberes históricos son evaluables en la escuela? ¿Cuáles son los sentidos de las evaluaciones en el área? ¿Cómo y para qué se evalúa el saber histórico en la escuela?

PALABRAS CLAVE: evaluación- investigación- ciencias sociales - historia

A avaliação da aprendizagem em História e Ciências Sociais

RESUMO:

A avaliação da aprendizagem dos alunos está hoje no centro da cena pública. O mesmo coloca em disputa as diferentes concepções político-ideológicas sobre o ensino, eliminando os processos de construção e regulação dos conteúdos ensinados e as apropriações que os tornam crianças nas escolas.

Então, para falar sobre avaliação, devemos analisar as diferentes concepções que circulam sobre isso e os vários formatos avaliativos - aqueles que são estabelecidos em salas de aula, com instâncias que contemplam feedback e retorno construtivo; avaliações padronizadas que visam rever projetos institucionais ou aqueles que tentam medir o sistema como um todo.

A política educacional atual coloque a avaliação como um dos elementos-chave da sua agenda; isso que nos confronta com a necessidade de se concentrar na especificidade adquirida pelas avaliações de aprendizagem nas Ciências Sociais e especialmente na História.

Dessa forma, esta apresentação irá primeiro parar de rever as investigações que recuperam a avaliação da especificidade da área de Ciências Sociais e, em particular, da História, depois pausar na análise de instrumentos e propostas que circulam nas salas de aula e órgãos oficiais. Esta análise procura encontrar algumas respostas às seguintes questões: O que o conhecimento histórico é avaliável na escola? Quais são os significados das avaliações na área? Como e para o que é avaliado o conhecimento histórico na escola?

PALAVRAS-CHAVE: avaliação – pesquisa - ciências sociais - história

The evaluation of the learning in History and Social Sciences

ABSTRAC:

The evaluation of students' learning is now at the center of the public scene. It makes a dispute of the different political-ideological conceptions about teaching, undressing the processes of construction and regulation of the contents taught and the appropriations that make them children in schools.

So, to talk about evaluation, we must analyze the different conceptions that circulate about it and various evaluative formats —those that are established in classrooms, with instances that include feedback and constructive devolution; standardized assessments that aim to review institutional projects or those that attempt to measure the system as a whole—.

The current educational policy has installed the evaluation as one of the key elements of its agenda; this raises the need to focus on the specificity acquired by the assessments of learning in Social Sciences and especially in History.

Parting from this, this presentation will first review the investigations that recover the evaluation from the specificity of the area of Social Sciences and in particular of History, then analyze the instruments and proposals circulating in the classroom and in official organisms. This analysis seeks to find some answers to the following questions: What historical knowledge are evaluable in the school? What are the meanings of evaluations in the area? How and why is evaluated the historical knowledge in the school?

KEYWORDS:evaluation-research - social sciences - history

Introducción

El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse en la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer.

(Freire, 2008, p.45)

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes está hoy en el centro de la escena pública. Esta pone en disputa las distintas concepciones político-ideológicas sobre la enseñanza, a la vez que desnuda los procesos de construcción y regulación de los contenidos enseñados y las apropiaciones que hacen de estos los/las niños/niñas y jóvenes en las escuelas.

Entonces, para hablar de evaluación, debemos analizar las distintas concepciones que circulan sobre esta y los diversos formatos evaluativos -aquellos que se establecen en las aulas con instancias que contemplan la retroalimentación y la devolución constructiva; las evaluaciones estandarizadas, que tienen como objetivo revisar los proyectos institucionales; o aquellas que pretenden medir el sistema en su conjunto-.

El objetivo de esta presentación es centrar el análisis en la especificidad de esa temática en Ciencias Sociales, y especialmente en Historia, para identificar los saberes históricos que se evalúan en la escuela, cuáles son los sentidos de las evaluaciones en el área y cómo se evalúa este saber en las aulas. Pero antes de ello, resulta necesario revisar los aspectos centrales de las discusiones académicas sobre la política educativa en relación con la evaluación, objetivos, objetos y sentidos. La evaluación se ha instalado, en nuestro país, como uno de los elementos claves de la agenda pública desde los años 90, directamente vinculado con la

implementación de la reforma y las políticas neoliberales en materia educativa¹. Con la transferencia de los servicios educativos a las provincias, y otorgándoles mayor autonomía a cambio de mayor y mejor calidad educativa, el Estado Nacional se reservó el papel de contralor de esta, asociando directamente los resultados de los operativos de evaluación al cumplimiento o no de los estándares de calidad, con un uso eficiente y racional de los recursos. (Pascual y Albergucci, 2016)

En la primera década del siglo XXI, en América Latina, las críticas a los sistemas de evaluación educativa fueron ampliándose y extendiéndose paralelamente a los cuestionamientos de las políticas neoliberales. Más allá de los cambios en orientaciones políticas, tanto los distintos gobiernos argentinos como otros de la región desplegaron cuestionamientos y acciones políticas que pusieron énfasis en las debilidades técnicas de los dispositivos para medir y comparar resultados (Sverdlick, 2012). Poco se ha revisado y puesto en entredicho el sentido de los sistemas estandarizados de evaluación, uno de los pocos casos fue el *Índice de Mejora para la Educación Secundaria Argentina (IMESA)*² que, con limitaciones, buscó ampliar el concepto de calidad educativa e involucrar otras variables más allá de la evaluación de los aprendizajes (Pascual y Albergucci, 2016).

Muchos de los estudios³ reconocen entre los elementos más valiosos de los sistemas de evaluación, y que puede ser de interés para pensar la enseñanza, la información que brindan estos sobre las capacidades que alcanzan los alumnos, ya que habilitan la toma de decisiones e intervienen sobre los aspectos del currículo formal. Más allá de esto, como señala Sverdlick (2012), dichos dispositivos manifiestan importantes limitaciones, pues no evalúan todo, y por ello no se puede acotar la toma de decisiones a sus resultados; ni asociarlos de manera mecánica a la idea calidad educativa. Por otro lado, su publicación y el uso de las conclusiones trae aparejadas importantes dificultades, pues se suele responsabilizar a los docentes de los bajos rendimientos (Feldfeber, 2016). Se le suma a esto que la difusión y exposición en la escena pública ha generado malestar y resistencia docente, y ha instalado efectos indeseados como la preparación para la evaluación o mecanismos de engaño (Sverdlick, 2012).

Con más de 20 años de experiencia de implementación de políticas de evaluación, en América Latina y en nuestro país, se puede afirmar que no se han producido las mejoras esperadas que se reflejan en estos patrones de evaluación. Porque más allá de algunos intentos aislados⁴, por tiempos e implementación, la comunicación de los resultados ha tenido poca incidencia en las escuelas, sin lograr construir un insumo para mejorar la práctica pedagógico-didáctica.

Estas políticas educativas y las propuestas curriculares para la formación docente han centrado la mirada sobre la evaluación a los operativos estandarizados y masivos de los sistemas, presentando de manera disociada las prácticas de evaluación en las escuelas. Si bien se trata de dimensiones y escalas diferentes, resulta necesario revisarlas en conjunto, pues en

¹En la Argentina los ONE (Operativos Nacional de Evaluación) se llevaron a cabo en la Argentina desde 1993 hasta el 2015, con diferentes signos políticos y usos de sus resultados evaluaba los aprendizajes de los alumnos de nivel primario y secundario en las distintas áreas. Desde 2016 desde el Estado Nacional se han puesto en primera plana la necesidad de evaluar, con un operativo similar, renombrado como APRENDER y nuevos operativos como el ENSEÑAR para la formación docente, cuyos resultados ocupan un destacado lugar en la opinión pública.

²Índice de Mejora para la Educación Secundaria Argentina (IMESA) que implementó el Ministerio de Educación de la Nación en 2014. Se trata de un índice que toma tres indicadores: Resultado de ONE, Regularidad en la trayectoria y Finalización de los Estudios (ver Pascual, Albergucci, 2016).

³ Gran parte de las investigaciones recogen las conclusiones de un documento de la PRELAC (2007) *Educación de calidad para Todos: un asunto de derechos Humanos*.

⁴ Para ampliar ver la referencia que amplía Sverdlick (2012) sobre la experiencia que en la CABA se vienen ensayando desde 1992 en un Sistema Participativo de Evaluación Educativa o el informe: *¿Qué se enseña y qué se aprende en la Ciudad de Buenos Aires?* http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2006que_se_enseña_y_que_se_aprende_en_las_escuelas_de_la_ciudad_de_buenos_aires_0.pdf. Otra experiencia de mayores dimensiones pero acotada en tiempo fue la implementación del IMESA desde el Ministerio de Educación se entregaba a cada escuela para que las escuelas revisen y redefinan sus proyectos institucionales (ver Pascual, Albergucci, 2016).

estas se manifiestan las concepciones político-pedagógicas en disputa, la formación docente, los sentidos la enseñanza y las formas de participación, inclusión y exclusión que asumen los distintos actores en el sistema (Sverdlick, 2012).

Pero si nos detenemos a pensar y analizar los procesos educativos, es necesario comprender la evaluación como parte de la tarea pedagógica, de un entramado que no se recorta ni se distingue de la enseñanza (Sverdlick, 2012). En esta línea existe una amplia bibliografía que propone recuperar el concepto de evaluación y dotarlo de nuevos sentidos, como orientación del aprendizaje, para hacer visible aquello más complejo de evaluar y evidenciar tanto los saberes de los estudiantes, como reconocer los distintos niveles alcanzados. Se trata, entonces, de poner en discusión las concepciones tradicionales de evaluación, asociadas solo a la idea de calificación o acreditación, para abrir las puertas a dispositivos, prácticas e investigaciones de evaluación continua y formativa. Es necesario cuestionar esa práctica casi estructural de los sistemas educativos que confunde la evaluación con la “corrección”, esa verificación, medición y comprobación en la que se traduce la “nota”, y dice más sobre lo que puede sucederle a un estudiante que lo que se sabe sobre un contenido e indefectiblemente exalta la excelencia y estigmatiza la ignorancia (Perrenoud, 2008).

Se trata de una evaluación formativa al servicio de los aprendizajes, que garantice intervenciones pedagógicas que apunten a desarticular el fracaso escolar y las desigualdades (Perrenoud, 2008; Anijovich, 2010; Anijovich y Capeletti, 2017). Es decir, la evaluación como un proceso complejo que incluye prácticas metacognitivas, en las que los estudiantes pueden volver al principio del proceso sobre sus respuestas y compararlas, favoreciendo a que las modifique o reformule; así como instancias de auto y co-evaluación para seguir aprendiendo, apelando a un trabajo autónomo que permita también contemplar la diversidad. Al mismo tiempo, se garantiza dentro de este proceso la retroalimentación, una devolución constructiva que viene de otro (que a veces es el docente y, otras, es el compañero); es un acto público y político en el que el maestro o profesor debe explicitar los sentidos y criterios tomados en la evaluación, permitiendo que los y las estudiantes tomen la palabra.

La práctica escolar de la evaluación implica un entramado complejo que pone en primer plano el acompañamiento de las trayectorias⁵ de los estudiantes para garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria y la ampliación de acceso a los distintos niveles del sistema educativo. Se trata de una práctica escolar que se transforma y que debe ser revisada pues, en el proceso de examinar a una persona que aprende, el profesor pone en juego sus conocimientos y se evalúa a sí mismo como enseñante, planificador y evaluador (Camillioni, 2009). Por ello, rediseñar distintos formatos, dispositivos y acciones que aporten a la intensificación y recuperación de aprendizajes debe involucrar un trabajo sistemático desde cada una de las disciplinas escolares. Se debe tornar imperioso y necesario investigar, producir, revisar y reflexionar sobre la evaluación y sus sentidos desde la enseñanza de las disciplinas escolares, en nuestro caso, desde la Historia y las Ciencias Sociales.

La investigación sobre evaluación en Historia y Ciencias Sociales. Preguntas, problemas y propuestas.

Si tomamos en cuenta la teoría de Perrenoud, la didáctica específica y los métodos de enseñanza se constituyen en un factor más que interviene en un sistema de interrelaciones que tiene en el centro a la evaluación.⁶ Más allá de la complejidad, y por esta misma,

⁵Terigi (2010) introduce la necesidad de pensar nuevas alternativas, recorridos y dispositivos que reconozcan las trayectorias escolares reales.

⁶ Ver Perrenoud, P. (2008) *De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. En este libro el autor despliega el análisis de un enfoque sistémico de la evaluación en la que intervienen las relaciones familias - escuela; satisfacciones personales y profesionales; sistema de selección y orientación; planes de estudio, objetivos y exigencias; concentración, control y política del

consideramos necesario detenernos a revisar las investigaciones que recuperan la evaluación desde la enseñanza de la Historia y/o Ciencias Sociales, para aportar desde allí a la complejidad del tema, dentro de la amplia y desarrollada producción sobre la enseñanza del pasado, tanto en Argentina, en la región y en el mundo.

Pla y Pagès (2014) compilan una interesante obra que busca resumir y sintetizar el estado las investigaciones en enseñanza de Historia en América Latina, España y Portugal, a partir del aporte de un grupo importante de destacados especialistas de los distintos países. Este trabajo describe el amplio corpus de producción académica que ha logrado delimitar objetos de estudio, establecer metodologías y retomar el diálogo documental y diacrónico de la producción historiográfica en los últimos 20 años. Los autores sostienen que se vincula la enseñanza de Historia con el proceso de transmisión, aprendizaje y construcción de significados sobre el pasado, pero que sin embargo la investigación específica en esta disciplina busca acercarse a la historia profesional y omite procesos culturales en el aula y otros elementos que también son factores de la historia en la escuela.

En esta línea, se observa en el análisis de las investigaciones de cada uno de los países que la evaluación es un tema poco explorado por los especialistas del área. Sin embargo, trabajos como los de Rodrigo Henríquez Vásquez (2014), Sandra Rodríguez Ávila (2014) o Joan Pagès y Antoni Santisteban (2014) describen el recorrido de la producción académica sobre enseñanza de Historia en Chile, Colombia y España respectivamente, e identifican en sus países líneas de investigación sobre la evaluación, que corren por dos carriles distintos. Una de ellas está centrada en la evaluación de los aprendizajes de los niños y niñas a partir de estudios vinculados con la psicología cognitiva y, la otra, se ocupa del análisis de pruebas estandarizadas de evaluación por competencias, estándares curriculares y/o identificación de los saberes con los que terminan los estudiantes el bachillerato, por ejemplo. En el caso de estos países de América latina, la evaluación forma parte de la agenda académica producto del impacto que han tenido las políticas neoliberales en países como Chile y Colombia en la definición de políticas educativas.

Esta última línea de investigación en general produce insumos que sirven de fundamento para los lineamientos que evalúan el conocimiento social. Según Finocchio:

“la estandarización de saberes se vincula a la producción de una cultura escolar signada por la tendencia a formatear los saberes en función de las necesidades de medición y competitividad entre establecimientos a partir de las pruebas tomadas por el SIMCE, Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile”. (2010, p. 11).

Se produce con esto un problema clave, pues se asocian los resultados de las pruebas objetivas con las competencias históricas y se descuidan los aspectos esenciales que hacen a la misma como el análisis de fuentes, la comprensión del tiempo histórico o la narración. (Pagès y Santisteban, 2014)

Dentro de estas producciones ocupa un lugar destacado el trabajo de Merchán Iglesias (2005) con su libro *Enseñanza, examen y control: Profesores y alumnos en la clase de Historia*, en el que recoge y despliega las conclusiones de su tesis de doctorado, identificando al examen como instrumento de control que condiciona la enseñanza. De allí que modela las características del conocimiento histórico de las que se apropian los y las estudiantes en la escuela.

establecimiento; contrato didáctico (relación pedagógica y oficio de alumno); didáctica y métodos de la enseñanza y organización de las clases e individualización. (p.194-212)

En la misma línea, y podría decirse con las mismas preguntas, algunas investigaciones del mundo anglosajón se ocupan de la evaluación en Historia. Con una propuesta prescriptiva como parte de un recorrido para la enseñanza de nuestra disciplina, Kitson, Husbands y Steward (2015) analizan y definen orientaciones para la práctica.

En Argentina podemos identificar un momento de despegue y desarrollo de las investigaciones específicas sobre la enseñanza de las disciplinas sociales entre el retorno de la democracia y la reforma educativa de los años 90, que se ha ampliado y se ha consolidado en estas últimas décadas. A pesar de ello, las investigaciones sobre la enseñanza de Historia producidas en nuestro país muestran una importante vacancia en lo referente a la evaluación de los aprendizajes (Finocchio, 2016). Quizá el trabajo más específico e introductorio sobre esta temática es el de Augustowsky (1999), quien, a partir de entrevistas a docentes y el análisis de algunos instrumentos de evaluación, busca establecer vínculos en el campo evaluativo y las prácticas específicas en el área de Ciencias Sociales, con ejemplos y sugerencias. A pesar de ello, podemos encontrar algunos aportes de estudios que indagan sobre los saberes y las prácticas. Se trata de una producción, tampoco muy explorada, en la que se encuentran aún trabajos en etapas preliminares.⁷

Más allá de las investigaciones, en nuestro país existe un desarrollo importante de artículos, fichas de cátedra y materiales para la formación docente⁸ que ofrecen orientación a la enseñanza e incorporan la idea de evaluación formativa como parte de la enseñanza, no como resultado final, sino como una reflexión propia y parte del proceso (Perrenoud, 2008; Anijovich, 2010; Sverdlick, 2012; Anijovich y Capeletti, 2017). En esta producción se diferencian en cada momento *los tipos y los sentidos de la evaluación* a lo largo de una secuencia didáctica (Finocchio, 1993; Augustowsky, 1999; Akserald y otros 2009; Massone, M. y Nuñez, S., 2012). Se trata de trabajos que vienen acompañando el largo proceso de revisión de la enseñanza de las disciplinas sociales en la escuela primaria y secundaria en las últimas décadas. Por ello, y como parte de las orientaciones, a la hora de abordar la evaluación se detienen, en primer lugar, a definir los *saberes que se evalúan*, a la vez que establecen relaciones directas con la enseñanza. Es decir, proponen a los y las docentes situaciones para indagar si los y las estudiantes pueden contextualizar los datos, preguntarse, anticipar explicaciones, buscar información, relacionar, comparar, jerarquizar, seleccionar y organizar la información, integrar diferentes dimensiones de análisis de la realidad social, argumentar y exponer (Akserald y otros 2009).

Otro eje que desarrollan algunas de estas producciones, sí con menor intensidad, es el *cómo se evalúa*, que pone en cuestión la generalización de las prácticas evaluativas a través de la escritura, e incorpora a esta reflexión la importancia de la enseñanza de la lectura y escritura. Pues se trata de enseñar y evaluar, también, el uso del lenguaje específico común a las Ciencias Sociales, el uso de términos polisémicos que adquieren, en el marco del conocimiento escolar, ciertas especificidades (Massone, Nuñez, 2012).

En el tratamiento de este problema profundiza su investigación el equipo dirigido por Aisenberg en relación con la lectura y escritura en Ciencias Sociales en la escuela primaria a partir del análisis de experiencias en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. En algunos avances identifican la importancia de las condiciones didácticas (lectura compartida de

⁷Ver González (2014a). La autora destaca una línea de investigación sobre la práctica docente con un trabajo inicial de Finocchio y Lanza (1993), que se profundizó a partir de los primeros años del siglo XXI alrededor de trabajos en torno a los saberes y las prácticas docentes como los de esta misma autora (González, 2014b) o Massone (2017), así como la producción del equipo que conforman Proyecto UBACyT 200 201 301 001 23 BA/2014-17: *Leer y escribir para aprender en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*, codirigido por D. Lerner y B. Aisenberg en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras - UBA.

⁸Son muchos los trabajos que circulan en los distintos espacios de formación docente. Podemos encontrar el artículo de Svarzman, J. (S/ref.), el cuadernillo de formación docente de Akserald y otros (2009) y el artículo de Massone, Nuñez (2012).

diversos textos sobre un mismo tema, la intencionalidad de las preguntas que guían la lectura, el momento y la propuesta de escritura, etc.) y de las intervenciones del docente en la construcción del conocimiento histórico de los y las niñas (Azurmendi y otros, 2017). En otros, se identifica la compleja relación que existe entre lo que saben los alumnos y lo que escriben en las clases de Historia, cuestionando y poniendo en evidencia las limitaciones de la escritura como reflejo del saber (Larramendy, 2017).

La riqueza y densidad lingüística en las clases de Historia nos lleva a poner la mirada no solo en lo que se enseña y lo que se aprende, sino en el cómo. Es necesario analizar las prácticas en las aulas haciendo también foco en la evaluación para identificar en los discursos las preguntas o consignas que formulan los y las docentes, sus respuestas, los textos escritos, la diversidad de materiales y lenguajes que circulan en las aulas, y las evaluaciones. Esto nos permitirá reconocer los modos a través de los cuales circulan, y cuáles son las ideas del pasado que presentan y adquieren los y las estudiantes. Es decir, identificar el sentido del pasado y los registros de la historia del que se apropian niños y jóvenes a la hora de dar cuenta del tiempo, el cambio y la causalidad propia del conocimiento histórico. (Kitson y otros, 2015)

En esta misma línea, aparece como problema mucho menos estudiado aún, las reflexiones sobre la oralidad y la intervención docente en la evaluación de los aprendizajes. Indagar sobre las preguntas y las respuestas que habitualmente circulan en una clase de Historia podrían ser de gran aporte para identificar las características de la apropiación del conocimiento que adquieren los y las estudiantes.

Por último, un aspecto sin explorar en el campo de la enseñanza de Historia y de Ciencias Sociales *escómo los docentes construyen el juicio sobre el conocimiento histórico de los y las estudiantes*. A través de qué mecanismos los y las docentes definen los juicios de evaluación, cómo comunican el trabajo de los alumnos, qué esperan que hagan luego con esa devolución y qué hacen con el registro de la evaluación. Cómo se pone en juego la intención de una evaluación formativa que propone la regulación de los aprendizajes y las tradiciones de control que conlleva el acto de evaluar (Perrenoud, 2008).

Parte de los ejes de análisis que desarrollamos en este apartado son recuperados por Merchán (2005) en su tesis. Como lo señalamos anteriormente, el autor analiza el vínculo y las relaciones que se establecen entre la enseñanza de Historia, el examen y el control en las aulas, identificándolo como el instrumento por excelencia de control en el espacio del aula que adquiere cierta especificidad con la historia como contenido escolar. De allí que para Merchán (2005) el examen se constituye en un conocimiento escolar específico que sirve para el control de los estudiantes pero que, a su vez, condiciona sus prácticas. Pues en pos de este se selecciona, jerarquiza, modela y corrige. Se trata de un conocimiento específico, claro está, distinto al conocimiento científico, producto de la historia escolar; que se diferencia también del discurso del docente y al producido en los textos, cuya respuesta correcta no es “el saber un conocimiento histórico”, sino “saber aquello que el docente espera”. En el caso de Historia se configura una porción fragmentaria del conocimiento sobre el pasado: cerrado, memorístico y simplificado. De esta manera, lo que prevalece es la memoria y lo que perdura no es el saber, sino la forma o el cómo ese conocimiento fue adquirido.

Este recorrido nos permite afirmar, como sostiene Finocchio (2016), que los estudios sobre las prácticas de enseñanza están orientados a indagar sobre la complejidad de esta en su articulación con las expectativas sociales, los contenidos y los materiales. También, que la escasa bibliografía sobre la enseñanza de Historia en relación con la evaluación pone más el peso en qué enseñar, mostrar modelos y/o señalar los problemas, quedando muy rezagado el

análisis de la devolución y la intervención docente. Si bien estos desarrollos nos sirven para recuperar algo de la evaluación como parte del proceso de enseñanza, resultan insuficientes a la hora de profundizar sobre las prácticas evaluativas, los sentidos de estas y el conocimiento histórico del que se apropian jóvenes y niños.

Ideas finales

De acuerdo a las investigaciones, los sistemas estandarizados de evaluación han tenido en la región efectos no deseados que responsabilizan a los docentes y estudiantes, y nos obligan como especialistas en la enseñanza de cada una de las áreas o disciplinas escolares, a definir líneas de trabajo que instrumenten y ayuden en la toma de decisiones a los y las docentes. Desde la formación inicial y continua de docentes nos vemos interpelados, entonces, a avanzar con estudios que aporten al desarrollo de propuestas para la práctica.

Este breve estado del arte de la producción sobre la evaluación en la enseñanza del pasado pone de manifiesto el limitado alcance de las investigaciones para pensar la evaluación en el conocimiento histórico en las aulas. Los aportes a esta temática vienen de la mano de investigaciones centradas en las prácticas de clases de Historia y/o Ciencias Sociales o artículos y fichas de cátedras de formación docente que apuntan a orientarla. Pero se trata de producciones que, si bien aportan a pensar la enseñanza, no logran responder a las inquietudes que nos planeamos al encarar este trabajo.

El desafío es, entonces, abrir líneas de investigación que se pregunten sobre las prácticas evaluativas y que indaguen sobre el conocimiento histórico de niños y jóvenes. Estudios que permitan identificar los problemas y las tensiones a las que se enfrentan docentes y estudiantes a la hora de evaluar dicho conocimiento. Consideramos que trabajos de este tipo requerirán del análisis etnográfico en las aulas que contemple observaciones de clases y el análisis de los materiales escolares utilizados (cuadernos, carpetas y producciones de los y las estudiantes) para recuperar los elementos necesarios que nos permitan responder a las preguntas que orientaron esta presentación:

- ¿Qué saberes históricos son evaluables en la escuela?
- ¿Cuáles son los sentidos de las evaluaciones de Historia?
- ¿Cómo se evalúa el saber histórico en la escuela?
- ¿Cómo se prepara para la evaluación?
- ¿Cómo se construye el juicio sobre el conocimiento histórico de los y las estudiantes?
- ¿Cómo realizan los y las docentes sus devoluciones?
- ¿Qué esperan que hagan los y las estudiantes con las devoluciones?
- ¿Qué hace el o la docente con el registro de la evaluación?
- ¿Qué diálogo se establece con las evaluaciones estandarizadas?

Referencia bibliográfica:

- **Akselrad, B., Andrade, G., Calvo, A. y Massone, M.** (2009). *Orientaciones para la construcción de secuencias didácticas*. Buenos Aires: CEPA Ministerio de Educación. Disponible en http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/aavv_cs_sociales.pdf
- **Anijovich, R.** (Comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- **Anijovich, R. y Cappelletti, G.** (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- **Augustowsky, G.** (1999). La evaluación en Ciencias Sociales. Experiencias desde y para la EGB. En Carlino, F. *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires: Aique.

- **Azurmendi, E., Lewkowicz, M., Jakubowicz, J. y Silberstein, S.** (2017). El análisis de fuentes en la escuela primaria y las ideas de los alumnos acerca de la naturaleza del conocimiento histórico. Actas XVI Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia. Mar del Plata. Disponible en <https://interescuelasmardelplata.files.wordpress.com/2017/09/128-azurmendi.pdf>
- **Camillioni, A.** (2009). Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes. Las funciones de la evaluación. Curso en Docencia Universitaria. (Módulo 4). FCE-UBA. Disponible en http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/funcioncamillioni.pdf
- **Feldfeber, M.** (2016). Facsímil: algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación. En Brener, G. y Galli, G. (comp.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: Crujía-Stella.
- **Finocchio, S.** (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Flacso/Troquel.
- **Finocchio, S.** (2010). Una cartografía de saberes escolares en movimiento para América Latina. *Propuesta Educativa*. (2), 65-76.
- **Finocchio, S.**(2016). La investigación sobre enseñanza de la historia en revista. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. (23), 8-14.
- **González, M. P.** (2014a). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia. En Pla S., Pagès J. (Coord.). *La investigación en Enseñanza de la Historia*. México: Bonilla editores.
- **González, M. P.** (2014b). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: UNGS.
- **Henríquez Vázquez, R.** (2014). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia: Chile 1990 – 2012. En Pla S. y Pagès J. (Coord.). *La investigación en Enseñanza de la Historia*. México: Bonilla editores.
- **Kitson, A., Husbands C. y Steward, S.** (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato Comprender el pasado*. Madrid: Ediciones Morata.
- **Larramendy, A.** (2017). Las producciones escritas en las clases de Historia: relaciones y distancias entre lo que saben los alumnos y lo que se escriben. Actas XVI Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia 9 al 11 de agosto de 2017. Mar del Plata. Disponible en <https://interescuelasmardelplata.files.wordpress.com/2017/09/123-larramendy.pdf>
- **Massone, M.** (2017). La conversión digital y las mutaciones en las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de la Historia. Actas XVI Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia 9 al 11 de agosto de 2017. Mar del Plata. Disponible en: <https://interescuelasmardelplata.files.wordpress.com/2017/09/128-massone.pdf>
- **Massone, M. y Nuñez, S.** (2012). ¿Cómo explicar los procesos históricos?. En *El gran libro de la Práctica Docente*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- **Merchán Iglesias, F. J.** (2005). *Enseñanza, examen y control: Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Buenos Aires: Octaedro.
- **Pagès, J. y Santiesteban, A.** (2014). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en España? 20 años de investigación. En Pla S., Pagès J. (Coords.). *La investigación en Enseñanza de la Historia en América Latina*. México: Universidad Pedagógica Nacional - Bonilla Artigas editores.
- **Pascual, L. y Albergucci, M. L.** (2016). La calidad educativa y su evaluación: viejos conceptos, nuevos significados. En Brener, G. y Galli, G. (comp.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: Crujía-Stella.
- **Perrenoud, P.** (2008). La evaluación entre dos lógicas. En *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

- **Rodríguez Ávila, S.** (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. En Pla S., Pagès J. (Coord.). *La investigación en Enseñanza de la Historia en América Latina*. México: Universidad Pedagógica Nacional - Bonilla Artigas editores.
- **Sverdlick, I.** (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- **Terigi, F.** (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las historias escolares. Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010. Santa Rosa. Disponible en http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

Documentos:

- EPT/PRELAC. (2007, marzo). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documentos de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Buenos Aires.

La evaluación de las Ciencias Sociales en la educación secundaria. Tensiones entre discursos y prácticas

Melania María Daniele- Melina Mazza - Ana María Trecco

daniele.melania@gmail.com, melinadeboramazza@gmail.com, anatrecco@gmail.com
Escuela Normal Superior “Maestros Argentinos” – Instituto Superior de Formación Docente (Corral de Bustos, Córdoba) /Argentina

RESUMEN:

La investigación desarrollada se planteó la necesidad de instalar una interpelación a las concepciones de los profesores en torno a la evaluación en diálogo con sus prácticas concretas.

Así, se examina de qué modo evalúan los profesores del nivel secundario los aprendizajes y contenidos enseñados en el área de Ciencias Sociales, poniendo en tensión las prescripciones y los lineamientos que surgen de los documentos institucionales, sus discursos, y lo que ocurre de manera efectiva en el aula.

Se enmarca en un diseño descriptivo-interpretativo. El análisis de la información es cualitativo y se recolecta mediante entrevistas a docentes y estudiantes, encuestas a estudiantes y análisis de documentos: planificaciones y evaluaciones escritas.

Del análisis de los resultados se proponen tres categorías utilizando una analogía vinculada al comportamiento de los materiales frente a la luz. Hay un grupo de docentes que toman a la evaluación como un material *opaco*, bajo una *perspectiva restrictiva* de la misma, ocultando los procesos que subyacen, con una concepción tradicional. Un segundo grupo, sostiene la evaluación como un material *translúcido*, lo que se decide denominar *perspectiva ampliada*. Aquí, se intenta integrar la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero no se logra implementar modos adecuados para alcanzar una evaluación formativa genuina. Un tercer grupo de docentes, la conciben como un material *transparente*, es decir, lo que se denomina aquí como *perspectiva alternativa*, aquella que permite visibilizar los distintos componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje permitiendo analizar fortalezas e insuficiencias para retroalimentar las prácticas y el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: evaluación – ciencias sociales – nivel secundario – formación docente

A avaliação das Ciências Sociais no ensino secundário. Tensões entre discursos e práticas

RESUMO:

A pesquisa desenvolveu a necessidade de instalar uma interpelação para as concepções dos professores em torno da avaliação em diálogo com suas práticas concretas.

Assim, examina como os professores do nível secundário avaliam a aprendizagem e os conteúdos ensinados na área de Ciências Sociais, colocando em tensão as prescrições e diretrizes decorrentes dos documentos institucionais, seus discursos e o que acontece de forma efetiva na aula.

Faz parte de um projeto descriptivo-interpretativo. A análise da informação é qualitativa e é coletada através de entrevistas com professores e alunos, pesquisas estudiantis e análise de documentos: planejamento e avaliações escritas.

A partir da análise dos resultados, três categorias são propostas usando uma analogia relacionada ao comportamento dos materiais contra a luz. Há um grupo de professores que tomam a avaliação como um material *opaco*, sob uma perspectiva restritiva, escondendo os processos subjacentes, com uma concepção tradicional. Um segundo grupo, mantém a avaliação como um material *translúcido*, que é decidido chamar uma perspectiva ampliada. Aqui, são feitas tentativas para integrar a avaliação no processo de ensino e aprendizagem, mas não conseguem implementar formas apropriadas de conseguir uma avaliação formativa genuína. Um terceiro grupo de professores, concebida como um material *transparente*, ou seja, o que é aqui referida perspectiva, como alternativa, uma que permite visualizar os vários componentes do processo de ensino-

aprendizagem, permitindo analisar os pontos fortes e fracos para proporcionar práticas de feedback e aprendizado.

PALAVRAS CHAVE: avaliação - ciências sociais - ensino secundário - formação de professores

The evaluation of Social Sciences in secondary education. Tensions between speeches and practices

ABSTRACT:

The research developed propose to install an interpellation to the teachers' conceptions around the evaluation in dialogue with their concrete practices.

Thereby, it examines how the teachers of the secondary level evaluate the learning and content taught in the area of Social Sciences, putting in tension the prescriptions and guidelines that arise from the institutional documents, their speeches, and what happens in an effective way in the classroom.

Is framed in a descriptive-interpretive design. The analysis of the information is qualitative and is collected through interviews with teachers and students, student surveys and document analysis: planning and written evaluations.

From the analysis of the results three categories are proposed using an analogy related to the behavior of the materials in front of the light. There is a group of teachers who take evaluation as an opaque material, under a restrictive perspective of it, hiding the underlying processes, with a traditional conception. A second group, conceives the evaluation as a translucent material, which is decided to call an extended perspective. Here, attempts are made to integrate evaluation into the teaching and learning process, but fail to implement appropriate ways to achieve a genuine formative assessment. A third group of teachers conceive it as a transparent material, what is referred here as an alternative perspective, one that allows to visualize the different components of the teaching-learning process, allowing to analyze strengths and weaknesses to feed back the practices and learning.

KEYWORDS: evaluation - social sciences - secondary education - teacher education

Introducción

La investigación se origina en el diálogo entre diferentes actores de un Instituto de Educación Superior de gestión estatal de la provincia de Córdoba, en un contexto de profunda transformación del Diseño Curricular de la Educación Secundaria de la mencionada provincia y teniendo en cuenta una de las prioridades pedagógicas 2014-2015 establecidas por el Ministerio de Educación que se refiere a la mejora de los aprendizajes en Ciencias.

En ese espacio de diálogo, más específicamente en el ámbito de la Práctica Docente, estudiantes y profesores manifiestan que la evaluación de las ciencias en la escuela secundaria es una problemática compleja y cargada de contradicciones. Se parte de supuestos en los que sólo se evalúa al estudiante, se lo examina siguiendo una temporalización determinada, se le dan resultados numéricos que son inapelables y en general se lo considera como el único responsable por sus méritos o fracasos. Se evalúa de manera descontextualizada, con una supuesta objetividad y homogeneidad que profundiza las condiciones de desigualdad precedentes e imposibilita una genuina integración de la evaluación al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, se observa, a menudo, que aquellos docentes que tienen cursos paralelos (4° año A y B, por ejemplo), y hasta cursos diferentes (4° y 5°), ponen en práctica idénticos dispositivos de evaluación a pesar de ser grupos-clase muy diversos. Entonces, si los profesores repiten -año tras otro- instrumentos y modalidades de evaluación, sin un proceso reflexivo que interroge sus desempeños, se instalan prácticas rutinarias que impiden una real

comprensión y progreso de la enseñanza y los aprendizajes, en uno de los niveles obligatorios más complejos.

Por todo lo dicho, se plantea que es primordial realizar un análisis acerca de las concepciones de los profesores en torno a la evaluación, los planteos teóricos que surgen en los documentos institucionales, y lo que ocurre en el aula. Definir el para qué, el qué evaluar, quiénes, cómo y cuándo van a ser evaluados, es una decisión política en tanto que distribuye lugares de producción de saber y poder y que demanda revisión pensando a la educación como un derecho.

Como corolario de lo expuesto y a través de un cuidadoso análisis reflexivo se define el siguiente problema de investigación: ¿De qué manera evalúan los profesores del nivel secundario los aprendizajes y contenidos enseñados en el área de Ciencias Sociales del Ciclo Orientado del Nivel Secundario? Para guiar el problema enunciado se proponen algunos interrogantes, a saber: ¿Cuáles son las finalidades de la evaluación y sus resultados, según los docentes? ¿Cuáles son los instrumentos y criterios utilizados para evaluar? ¿Qué habilidades cognitivas se potencian a partir de las formas de evaluación? ¿Cómo inciden las particularidades de las Ciencias Sociales en la decisión docente sobre las maneras de evaluar? ¿Cuál es la valoración que le otorgan los docentes a las propuestas institucionales como orientación para abordar la evaluación? ¿De qué manera se vinculan las concepciones discursivas de los docentes con sus prácticas áulicas cotidianas?

Para ello, se decide realizar el estudio de campo en una de las escuelas asociadas al instituto formador, ya que reúne una serie de características que podrían dar cuenta del fenómeno que se investiga de una manera apropiada, si bien no se pretende alcanzar una representatividad metodológica. Se trata de una escuela urbana pública, de gestión oficial que cuenta con dos Orientaciones: Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Naturales. Cada orientación tiene una sola sección y hay algunos profesores que se desempeñan en ambas orientaciones, mientras que otros son exclusivos, conforme a la especificidad que se ofrece.

A esta escuela asisten jóvenes provenientes de diferentes sectores sociales ya que, por hallarse enclavada en una pequeña localidad, la escuela se constituye en ámbito de confluencia de adolescentes provenientes de familias de comerciantes, empleados, productores agropecuarios, peones de campo, de un modo inusual si se piensa en una escuela de una gran urbe. Además, las evaluaciones de calidad implementadas hasta el momento por el Ministerio de Educación de la Nación (Operativo Nacional de Evaluación - ONE 2013), determinan que los estudiantes que asisten a esta institución, han obtenido un desempeño medio en los dominios de las distintas áreas del conocimiento, en términos de contenidos y capacidades cognitivas.

Por otra parte, y atendiendo a las trayectorias de sus docentes, se puede establecer que en la misma se desempeñan profesionales con variadas titulaciones, antigüedad y recorridos diferentes de desarrollo profesional, que otorgan una interesante diversidad para pensar las prácticas evaluativas que los mismos sostienen.

Revisión de antecedentes

Las investigaciones desarrolladas hasta este momento en torno a la problemática a tratar, giran alrededor de las concepciones docentes acerca de la evaluación, pero no por esto el trabajo dista de originalidad puesto que no se realizaron, en la Provincia de Córdoba, trabajos sobre las concepciones de evaluación tras el desarrollo de los cambios curriculares y normativos en las propuestas educativas sucedidos en los últimos años.

A continuación, se refieren las investigaciones que sugieren el estado actual del conocimiento sobre la temática. En su tesis, "Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4to de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia" (2014), Monteagudo Fernández realiza una investigación de carácter exploratorio y descriptivo para determinar cuáles son las características y naturaleza de las evaluaciones.

El trabajo de los colombianos Borjas, Silgado Garay y Castro Vidal "La evaluación del aprendizaje de las ciencias: la persistencia del pasado" (2011), constituye una experiencia de estudio de caso acerca de la evaluación en el área de Ciencias Naturales, de una institución educativa de carácter oficial de la ciudad de Barranquilla, cuyo propósito es establecer la relación existente entre las experiencias de vida de los docentes, con las concepciones que éstos poseen sobre la evaluación educativa, evidenciada en su práctica pedagógica.

Quipildor (2007), realiza una investigación como tesista, acerca de las concepciones sobre evaluación que sostienen los docentes el Tercer Ciclo de la E.G.B. en el área de las Ciencias Sociales y las prácticas que generan a partir de las mismas.

Turpo-Gebera (2003), en su artículo "Posicionamiento de los docentes de ciencias en la evaluación de los aprendizajes: una aproximación a sus subjetividades", realiza un acercamiento a la subjetividad de los docentes de ciencias, exteriorizando las representaciones que modelan sus marcos interpretativos sobre la evaluación del aprendizaje.

Es valioso el aporte de Alonso Sánchez, Gil Pérez y Martínez Torregrosa, en su escrito "Concepciones docentes sobre la evaluación en la enseñanza de las ciencias" (1995), donde se examinan tanto el nivel secundario como el superior en España.

Marta Herrera, en su ponencia sobre el proyecto "Lo que la autoevaluación hace a la enseñanza" (2004), aborda la problemática de los procesos evaluativos en las prácticas de los docentes de nivel medio, en el marco de una investigación desarrollada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

El artículo de Alfageme González (2011), "La evaluación, tema de investigación: propuesta de trabajo", reseña proyectos de investigación realizados desde la Didáctica de las Ciencias Sociales sobre la evaluación en el nivel secundario.

Finalmente, resulta importante destacar los aportes de Litwin, Palou de Maté, Calvet, Herrera y Pastor (2003) en "Aprender de la evaluación". En dicho artículo, se sintetizan los resultados de cuatro trabajos de investigación que, en torno a la evaluación, han llevado adelante las autoras desde el campo de la Didáctica (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue).

Marco teórico

Desde un enfoque tradicional, se ha considerado a la evaluación como un proceso técnico de verificación de los saberes adquiridos, acorde a objetivos predeterminados (Sacristán, 2003). Se hace referencia a una primacía de representaciones a partir de las cuales se la entiende como medio para comprobar en qué medida las experiencias de apropiación del conocimiento desarrolladas, sirven para lograr los objetivos propuestos. En este contexto, se la concibe como una operación final que permite constatar la eficacia de un proceso educativo.

Sanjurjo (1994), denomina a esta perspectiva como evaluación en el estilo predominante, ya que entiende que las prácticas evaluativas más habituales en las escuelas parten de una

concepción de sujeto pasivo. Ponen énfasis en el desarrollo de la memoria mecánica, por lo que la tarea de evaluar, es recabar los datos acumulados. Al mismo tiempo, es un acto separado del proceso de aprendizaje, provocando enfrentamientos entre docentes, alumnos y directivos. Se fomenta la competitividad, ya que se compara al estudiante con los otros, en lugar de consigo mismo o con las expectativas consensuadas. En concordancia, "La concepción de ciencia que sustenta estas prácticas tiene que ver con el conocimiento entendido como entidad, con conocimientos atomizados, que hay que guardar en nuestro cerebro. La ciencia es además cerrada, acabada, incuestionable" (Sanjurjo, 1994, p. 138).

En la actualidad, para la teorización didáctica, evaluar no sólo es el acto de comprobar el rendimiento o cualidades del alumno, sino una fase más de un ciclo completo de actividad didáctica, planificado en forma razonada, desarrollado y analizado. Sanjurjo (1994) habla aquí de la evaluación desde perspectivas alternativas. Esta evaluación debe basarse en una concepción de sujeto activo, en interacción permanente con su medio. La base de este enfoque, entiende que la ciencia es una producción histórica en permanente construcción, inacabada, cuestionable, abierta. En consecuencia, la evaluación es el proceso de comprensión del camino realizado. Incluye la medición y acreditación, pero cumple otras múltiples funciones, principalmente la de ajuste pedagógico. Es una permanente tarea investigativa de las dificultades y logros, un proceso continuo, cualitativo, formativo e integral para propiciar en el alumno la autoconciencia de sus procesos de aprendizaje.

La escuela cumplirá así su principal misión: acrecentar el capital cultural de los sujetos que concurren a ella, producir aprendizajes significativos, compensar las diferencias producidas por las distintas posibilidades de acceso a experiencias enriquecedoras fuera de la escuela. Adquirirá sentido desde esta perspectiva la recuperación en proceso en lugar de la repetición. (Sanjurjo, 1994, p.140).

Así entendida, la evaluación deja de ser un instrumento de poder para favorecer una mayor calidad e igualdad: en esto se juega el futuro como colectivo social inclusivo. Anijovich (2014), tomando las ideas de Wiggins (1998), habla de evaluación auténtica, en consonancia con las consignas auténticas que se formulan en las actividades de aprendizaje. Dicha evaluación, resulta la más adecuada para las aulas heterogéneas.

Para que una evaluación sea auténtica debe tener un propósito definido; con una tarea desafiante, compleja, claramente definida, para destinatarios concretos (interlocutores del mundo real); que incluya restricciones y condiciones, tal como ocurre en la vida real; implicar el uso de diversas estrategias cognitivas; con variadas oportunidades para desarrollar los procesos de trabajo y retroalimentaciones entre el grupo-clase. Por otra parte, la autora agrega entre las características: el desarrollo de las habilidades metacognitivas; la explicitación de los objetivos por alcanzar; la necesidad de construir los criterios de evaluación de una manera conjunta entre estudiantes y profesor, diferenciando claramente evaluación y calificación.

La evaluación se convierte así en un instrumento de aprendizaje, es decir, en una evaluación formativa, sustituyendo a los juicios terminales sobre los logros y capacidades de los estudiantes. Pero, aunque ello representa un indudable progreso, éste resulta insuficiente si no se contempla también como un instrumento de mejora de la enseñanza. En efecto, las disfunciones en el proceso de enseñanza/ aprendizaje no pueden atribuirse exclusivamente a dificultades de los estudiantes y resultará difícil que los alumnos y alumnas no vean en la evaluación un ejercicio de poder externo (y, por tanto, difícilmente aceptable) si sólo se cuestiona su actividad. (Alonso Sánchez et al., 1996, p. 17-18)

Otro aspecto a considerar es que la evaluación en Ciencias Sociales debe contemplar aquellas características que, según Carretero (1999), Prats (2000) y González Alba (2000), definen el área: las transformaciones que sufren los contenidos sociales e históricos a causa de influencias ideológicas y políticas; la influencia que los valores ejercen en el cambio

conceptual; la inexistencia de hechos puros, y la selección de los mismos según las teorías que sustenta el científico social; su naturaleza de actividad de razonamiento, requerida para la comprensión de los conceptos; la imposibilidad de experimentar; el elevado nivel de abstracción de los conceptos y su carácter cambiante y polisémico; la existencia de explicaciones causales, multicausales e intencionales; la localización espacial y la identificación de espacios histórico-culturales; el carácter narrativo y la comprensión del tiempo que singularizan a la Historia. Como sostiene GairínSallán (2009) dadas estas características de los aprendizajes en el ámbito de las Ciencias Sociales, su evaluación comporta dificultades propias.

Metodología

El objetivo general del presente estudio fue examinar de qué manera evalúan los profesores del nivel secundario, los aprendizajes y contenidos enseñados en el área de Ciencias Sociales del Ciclo Orientado de la escuela secundaria. En este marco, la tarea fue orientada a la consecución de los siguientes objetivos específicos: reconocer los enfoques de evaluación explicitados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y las planificaciones anuales de los espacios curriculares; distinguir las concepciones de evaluación sostenidas por los docentes en sus discursos; precisar las funciones que los docentes le otorgan a la evaluación en Ciencias Sociales; identificar criterios, indicadores e instrumentos de evaluación en Ciencias Sociales; analizar las coincidencias y discrepancias entre las propuestas evaluativas ofrecidas desde el PEI, las planificaciones y los discursos y prácticas docentes y, por último, establecer qué habilidades cognitivas se favorecen a partir de las metodologías de evaluación implementadas.

El estudio se llevó a cabo en una escuela secundaria urbana pública de gestión estatal que tiene una matrícula aproximada de 380 estudiantes. Dicha institución ofrece un Ciclo Básico (CB) y dos Ciclos Orientados (CO): uno en Ciencias Sociales y Humanidades, y otro en Ciencias Naturales. La organización curricular del CO se encuentra conformada por dos campos: el de la Formación General y el de la Formación Específica.

Los instrumentos de recolección de datos seleccionados fueron, primero, entrevistas a docentes. El universo quedó constituido por todos aquellos profesores vinculados al área de Ciencias Sociales de ambos Ciclos Orientados. En relación a la muestra, estuvo compuesta por 12 profesores de dicha área, que estuvieron en servicio durante el año 2015 y/o 2016, y que aceptaron formar parte de la investigación.

Otros instrumentos fueron las entrevistas y encuestas a estudiantes. Para conformar la muestra de los que serían entrevistados ($n=18$ de un universo promedio de $n=160$, matrícula del Ciclo Orientado durante los años 2015/16), se tomaron en cuenta los promedios del segundo trimestre del año en que se aplicó el instrumento, en uno de los espacios curriculares del área de Ciencias Sociales (Historia, excepto en un curso en donde se tomó el informe de Filosofía), clasificado en tres rangos: rango 1: promedio menor a 6; rango 2: promedio entre 6 o menor a 8; rango 3: promedio entre 10 y 8. Luego, se aplicó una elección al azar de cada uno de los estudiantes comprendidos en cada rango y en cada curso, sin considerar la matrícula de cada uno. Por otro lado, también se aplicó una encuesta a la totalidad de los estudiantes de Ciclo Orientado ($n=153$), para triangular los datos obtenidos en las entrevistas. La misma, fue enviada a través de un formulario on line y autoadministrada por cada una de las unidades de análisis, previa charla informativa a cargo de los investigadores.

Finalmente, se tomaron como instrumentos de análisis diversos documentos como planificaciones de las unidades curriculares de Ciencias Sociales en ambos Ciclos, sobre las

que se constituyó una muestra de 13 sobre un total de 21 y se recabaron 27 instrumentos de evaluación escritos vinculados a dichas asignaturas. Además, se analizó la información plasmada en la Planificación anual del Departamento de Ciencias Sociales acerca de la evaluación: criterios, indicadores y estrategias.

La investigación es descriptiva-interpretativa y el tratamiento de la información se realiza de manera cualitativa, excepto las encuestas a los estudiantes. La técnica seleccionada para el análisis cualitativo de la información, es el Método Comparativo Constante o Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967).

El empleo conjunto de las técnicas seleccionadas (entrevistas, encuestas y análisis de documentos) abrió paso a la posibilidad de triangulación metodológica. El procesamiento y análisis de la información recogida se hizo atendiendo a: la precisión de los posicionamientos teóricos y prescripciones establecidos en los documentos curriculares y normativos (análisis de documentos); la explicitación y especificación de los discursos docentes acerca de la evaluación (triangulación de entrevistas, planificaciones anuales, Proyecto Curricular Institucional (PCI) y PEI; descripción de las prácticas evaluativas (triangulación entre instancias evaluativas, relatos de docentes y de estudiantes) y verificación de coincidencias y discrepancias entre normativa, discursos y prácticas (contrastación de documentos, discursos de docentes y de estudiantes).

Análisis e interpretación de los datos

Para responder al problema de investigación, se propusieron tres perspectivas, de acuerdo con una lectura interpretativa sobre el corpus elaborado. Se utiliza como analogía, una propiedad de los materiales. La luz es una radiación que hace posible la visión, en la medida que se refleja en las diferentes superficies. De este modo, las prácticas evaluativas pueden ser entendidas como diversos materiales que pueden comportarse de manera diferente frente a una fuente de luz. Según dicho comportamiento éstos se clasifican en: transparentes, translúcidos y opacos.

Del mismo modo, y en relación a la evaluación, hay un grupo de docentes que parece concebirla como un material transparente, es decir, lo que se denomina en la presente investigación como perspectiva alternativa, aquella que permite visibilizar los distintos componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje (métodos, estrategias, recursos, aprendizajes, entre otros) permitiendo analizar fortalezas, insuficiencias, errores y aciertos, para retroalimentar las prácticas y el aprendizaje. Un segundo grupo de docentes, sustentaría una evaluación como un material translúcido, lo que se decide denominar perspectiva ampliada, es decir, se intenta integrar la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero no se logra implementar modos adecuados para alcanzar una evaluación formativa genuina. Un tercer grupo de docentes, tomaría a la evaluación como un material opaco, es decir, bajo una perspectiva restrictiva de la misma, ocultando los procesos que subyacen, con una concepción tradicional, en donde el único fin es medir los contenidos que son incorporados desde una visión acumulativa.

Perspectiva restrictiva u opaca

En este grupo, la mayoría de los docentes concibe a la evaluación como una instancia de verificación y control. Estaría dentro de éste, lo que Sanjurjo (1994) denomina "evaluación en el estilo predominante".

"La evaluación es una etapa donde se mide los aprendizajes y contenidos". (G12S)

Evidencian confusión entre tipos de instrumentos y momentos, circunscribiendo la obtención de información sólo a través de una prueba escrita, que pareciera que se encuentra al final de un recorrido de enseñanza. Para reforzar lo dicho, cuando se les preguntó a los estudiantes en qué momento evalúa el docente, en todos los cursos, excepto en uno, la mayoría responde que al finalizar el tema.

En cuanto a la dimensión cómo evalúa, se indagó si se piensa en criterios de evaluación y si se los comunica a los estudiantes, como proceso que contribuye a la metacognición. La mayoría de los docentes manifiestan formular criterios y explicitarlos previamente al grupo clase:

"Sí, en forma oral. Yo les digo que acepto cinco errores y después les bajo puntos, por la letra ilegible y por escritura". (G11N)

"Los criterios ya los dejo establecidos a principios de año y ellos lo tienen bien claro. Yo les coloco: la profesora..., evalúa durante todo el año de la siguiente manera: actitudes, vocabulario, orden y limpieza, asistencia y puntualidad, estudio y participación, cumplimiento de las tareas, uso responsable de las tecnologías, disciplina, asistencia y puntualidad, ortografía y prolijidad, lectura en clase ya que en la mayoría de las clases leemos artículos periodísticos o libros que llevamos de biblioteca". (H1A)

Aquí podemos detectar que cuando se refieren a explicitación de criterios hacen referencia a cuestiones formales, pero no intrínsecas a un conocimiento disciplinar. Pareciera que se evalúa sólo la ortografía, la legibilidad o la participación oral pero no parece planificarse qué se espera en relación a la apropiación de saberes.

Estos relatos permiten ejemplificar la analogía de la evaluación como un material opaco, es decir, los criterios de evaluación permanecen ocultos, en muchos casos no son una preocupación del docente por planificarlos, pensarlos anticipadamente, para tener en claro qué parámetros van a permitir dar una valoración sobre los aprendizajes. Se podría deducir que el único criterio que toma en cuenta el docente es la posibilidad de repetir el concepto/hecho/fenómeno enseñado. Estos docentes, no se preocupan por distinguir claramente qué aprendizajes se han construido ni qué procesos de enseñanza son deseables revisar, a la luz de los resultados obtenidos. Así, se mantiene la opacidad sobre el hecho educativo, considerando a la evaluación como una acción formal que sólo sirve para obtener una calificación que permita construir una escala meritocrática del grupo clase.

De este modo, estos docentes responden al para qué de la evaluación desde una intencionalidad sumativa, de medición:

"Evalúo para ver si el alumno comprendió el contenido que se dio en el aula". (P8S)

También se indagó quiénes evalúan, habiendo una clara prevalencia del docente como evaluador. Aquí, la evaluación puede ser entendida como sistema de distribución de poder y control social, lo que permite vislumbrarla como prácticas de construcción de la desigualdad y la exclusión social (Sanjurjo, 1994).

Además, se visibiliza confusión entre qué es un instrumento y qué es un recurso. Por ejemplo, algunos docentes manifiestan:

"En un curso que son pocos, me di cuenta que no había una buena base y, entonces, decidí utilizar una película para hacer una base rápida. La iba deteniendo para explicar. El instrumento fue la película". (C9S)

Otros, confunden instrumentos con indicadores de evaluación, otros entre instrumento y modalidad de evaluación.

Por otro lado, en los instrumentos de evaluación consignados como tales ("evaluación", "lección", "prueba"), se observa la exclusividad en la recuperación de saberes conceptuales. Al mismo tiempo, siempre se otorgan calificaciones numéricas a estos documentos, mientras que los identificados como trabajos prácticos, en la mayoría de los casos, no reciben calificación u obtienen valoración cualitativa. En consecuencia, se sustenta una concepción tradicional de los instrumentos factibles de utilizar para evaluar.

Por otra parte, se le preguntó a los estudiantes si los docentes realizan devoluciones al entregar las instancias evaluativas corregidas; de sus respuestas en las entrevistas, se desprende que generalmente no reciben devoluciones en relación a los aciertos y errores, tienen confusión en relación al origen de las notas, no perciben a la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y en ningún caso expresan que las evaluaciones les permiten establecer fortalezas y debilidades en sus aprendizajes:

"No hacen devoluciones, eso lo tengo que hacer yo, lo pregunto. Las veces que me dieron la evaluación con errores pregunté yo cómo podía hacer para arreglar o aprender el tema". (E5)
"Me pasó en una materia que tenía un 8, un 7 y un 2 que no sabía de dónde era... le pregunté a la profesora y me dijo que no se acordaba". (E1)

El entrecruzamiento de las voces de los protagonistas de los procesos de evaluación en el contexto áulico, obtenidas a través de los diversos instrumentos, muestra "la opacidad" que estos procesos evidencian en este grupo. En palabras de un estudiante, según la metáfora elegida para expresar su percepción sobre la evaluación: es un "circo", "porque en una hora tenemos que hacer todo lo que sabemos" (E19).

Perspectiva ampliada o translúcida

Este grupo de docentes sustenta la evaluación como un material translúcido, lo que se decide denominar perspectiva ampliada, es decir, la conciben como un recurso que proporciona información sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, que culmina en la obtención de una nota por parte de los estudiantes. En otras palabras, se los califica a partir del resultado que obtienen en la evaluación, predominando la concepción sumativa.

En los instrumentos escritos utilizados, puede percibirse que se propician para obtener una verificación de los aprendizajes, pero no como propósito exclusivo. Sin embargo, la calificación consignada en los mismos se desprende de la producción final, homologando resultado con calificación. De esta manera, se incluye la medición y acreditación a la vez que se busca que cumpla la función de ajuste pedagógico.

"Yo siempre trabajé con lo que se llama procesual, donde cada día, intento irme con un resultado ya sea cuantitativo como cualitativo. Es una parte más del proceso formativo de un estudiante". (C2S)

Se observa la intención por parte del docente de propiciar evaluaciones que permitan la construcción de aprendizajes, fundamentalmente conceptuales, y la búsqueda del desarrollo de procesos reflexivos por parte del estudiante. No obstante, se encuentran dificultades al momento de llevar adelante las propuestas, produciéndose una fractura entre lo que se espera y lo que se logra. Así, las producciones redundan en escrituras descriptivas de los contenidos conceptuales abordados con referencia a una única fuente de información y la fundamentación de ideas no se hace desde sustentos conceptuales y teóricos sino desde saberes previos y sentido común.

Así pues, si bien las propuestas presentan potencial, las instancias de acompañamiento en la construcción de las producciones revisten falencias. La realización de escritos por parte de los estudiantes manifiesta debilidades en el conocimiento de las características, particularidades y competencias requeridas para la elaboración de producciones académicas. Se observan indicaciones por parte del docente que remiten, por ejemplo, a la ortografía y al uso de sinónimos, pero no se registra el acompañamiento a través de la escritura y reescritura de borradores.

Asimismo, las devoluciones allí plasmadas se encuentran codificadas a partir de signos y escrituras breves, no hay indicaciones al estudiante ni fundamento a la calificación. Sin embargo, se observan preguntas disparadoras donde encuentran errores o respuestas incompletas.

"Hago una devolución general, trato de explicar y compartir los errores. Lo socializo, las fortalezas y debilidades". (P8S)

En relación a esto, en este grupo el docente puede desarrollar su conocimiento práctico sobre las situaciones educativas en el aula, superando tanto las deficiencias del conocimiento profesional a lo largo de la experiencia y las provenientes del conocimiento académico descontextualizado, pero no puede salvar el abismo entre la teoría y la práctica. En sus discursos, se observa que realizan una revisión permanente de sus acciones y perciben cuáles son las dificultades que la concreción de cada instrumento reportó en la práctica.

"Me replantee por qué le di una consigna de escritura, por qué los puse a escribir cuando debería haberlo hecho en proceso. No expliqué las técnicas a la hora de escribir. Ahí, reconozco que me equivoqué yo". (P8S)

Este análisis se realiza desde el conocimiento de los marcos teóricos vigentes acerca de la evaluación y a partir del aparato conceptual que éste proporciona. Además, evidencia que las contradicciones forman parte de un proceso de construcción, ya que se puede dar cuenta de ellas para intentar encontrar modos que generen nuevas propuestas o engendren nuevas contradicciones.

Perspectiva alternativa o transparente

En este grupo, la concepción de evaluación permite vislumbrar una coherencia entre el discurso y la práctica. Se observa una continuidad entre la evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que indaga la calidad de lo que el alumno ha aprendido y el modo en que lo ha hecho.

"Para mí, la evaluación es un proceso, te permite conocer o acercarnos entre lo que uno enseña y lo que los estudiantes deberían estar aprendiendo. Tiene que ver con poner los ojos ahí, entre lo que se enseña y se aprende." (P4A)

De esta forma, la evaluación se muestra como una acción permanente y es parte integrante del currículum. En consonancia con esto, se observa que realizan una adecuación de sus criterios de evaluación en las planificaciones anuales de sus espacios curriculares. Allí, se atiende a cuestiones vinculadas a habilidades cognitivas, competencias y capacidades prosociales.

"La pertinencia conceptual, trabajo mucho la lectura crítica, la escritura, la oralidad y cómo el estudiante se vincula en relación al grupo". (P4A)

Los docentes, no sólo se preocupan por conocer a los sujetos a los que evalúan sino que realizan un proceso continuo de revisión de sus prácticas, lo que implica aceptación de las

contradicciones que las mismas originan, a decir de Palou de Maté (1998), el espacio de fractura entre lo pensado, lo dicho y lo actuado. Por otra parte, marca un posicionamiento que entiende tanto al docente como al alumno como protagonistas de sus decisiones.

Los estudiantes participan del proceso evaluativo, y se proporcionan datos que permiten transparentar el desarrollo de la evaluación, atendiendo a criterios claros y precisos. La explicitación de estos elementos, permite al estudiante apropiarse de los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación (Sanmartí et al., 2006).

Para este grupo, la evaluación no es un instrumento que plasma la reproducción memorística de contenidos, sino que se trata de diversas instancias integradas a la propuesta didáctica que permite también poner en juego habilidades y competencias.

"Es que tratan de comprender el material que uno les brinda, a mí no me sirve que vengan a repetir como loros, y me pasó en el coloquio. Yo necesito que a partir del material que les ofrezco puedan interpretar la realidad, ése es mi propósito. Tiene que ver con el aprendizaje, (...) otras capacidades que tienen que tener, como la lectura crítica". (P4A)

En la misma línea, las instancias evaluativas no son propuestas acabadas, sino que se sostienen por un período de tiempo, lo que le permite al docente la revisión y acompañamiento permanente a las trayectorias individuales. Esta perspectiva se basa en una concepción de sujeto activo, creativo y crítico, puesto que se fomenta la apropiación significativa de los aprendizajes a través de estrategias que promueven el aprender a aprender. A modo de ejemplo, es destacable la presencia de consignas cuya resolución brinda al estudiante la posibilidad de elegir entre varios recursos posibles, provenientes de fuentes identificadas y plurales. Asimismo, se busca que pueda trasladar lo aprendido a otros contextos, ya que se lo considera en la relación permanente con su medio. Desde este lugar, se manifiesta una concepción de ciencia que permite comprenderla como saber históricamente situado, en construcción, inacabado, cuestionable y abierto (Sanjurjo, 1994), aspecto que puede percibirse en una característica particular de los instrumentos propiciados por este grupo: las referencias bibliográficas en el documento.

Conclusiones

Como puede desprenderse de este trabajo, la evaluación tiene diferentes usos y no todos ellos son pedagógicos. Es importante saber al servicio de qué sujetos y de qué valores se pone la evaluación, dado que debiera ser un proceso pedagógico y ético y no una actividad meramente técnica. Este informe, en consonancia con numerosas investigaciones, da cuenta de que la evaluación realizada por el grupo de profesores objeto de este estudio, evidencia, en ciertos casos, el mantenimiento de un conjunto de ideas y prácticas "espontáneas", como reminiscencias del modelo de enseñanza tradicional. Si bien hay un profuso desarrollo de lineamientos a nivel del Ministerio de Educación y del campo investigativo, estas orientaciones no logran penetrar en el aula para asumir otras intervenciones evaluativas. Se piensan estos elementos en términos de tensiones, en tanto los sujetos analizados construyen, a través de sus prácticas, sentidos no siempre coincidentes con lo explicitado en sus discursos. Dentro de la perspectiva denominada en este trabajo restrictiva u opaca, los docentes limitan los momentos de evaluación a una serie de pruebas realizadas al final de períodos acotados de clase para comprobar cuáles de los conocimientos "enseñados" fueron "aprendidos". Subyace una orientación conductista, en la que se trata de medir el aprendizaje de los estudiantes. Se propicia una limitación del contenido de la evaluación, a lo más "objetivo y fácil de medir", mediante la repetición de hechos, datos y su respuesta a preguntas cerradas.

Así, los docentes asignan irracionalmente una función excluyente de la evaluación, entre los alumnos “exitosos” y los “fracasados”, creyendo que los resultados mostrados por la evaluación se deben a factores únicamente ajenos a los propios procesos de enseñanza que impulsa el docente. Así, puede observarse cómo un profesor utiliza la siguiente metáfora para caracterizar su propia concepción:

"Para mí la evaluación es como un telón, donde algunos quedan adentro y otros afuera". (G12S)

En estas palabras, puede percibirse claramente la perspectiva indicada como opaca. Se vincula a la evaluación con una tela pesada, oscura, que separa y clasifica a los estudiantes según sus resultados en las instancias de evaluación: adentro o afuera, visibles o invisibles. Estos profesores muestran cómo la evaluación ha sido un instrumento más de descalificación que de calificación, donde aquellos sujetos que no responden a los plazos estipulados o no lo hacen de la manera “correcta”, simplemente deben ser reprobados, sin analizar sus trayectorias personales.

En la perspectiva ampliada o translúcida como en la alternativa o transparente, si bien hay intentos innovadores, sustentados en presupuestos teóricos vigentes y observaciones críticas de sus propias prácticas, no se alcanza a materializar un impacto en las propuestas didácticas evaluativas.

"Miedo, tensión. No quiero que los alumnos piensen que estudian para mí, tienen que estudiar para ellos. Miedo, autoexigencia, es parte de mi biografía personal, como alumna. Yo sufría y no quiero que sea así. Sólo es evaluar para mejorar y aprender". (P8S)

Así, se percibe cómo manifiestan una perspectiva ampliada, translúcida, que busca integrar la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero no logra implementar los modos adecuados que posibiliten alcanzar una evaluación formativa genuina, de allí la tensión. Los docentes que sostienen una perspectiva alternativa o transparente, evidencian un acercamiento más profundo a una evaluación formadora, que:

(...) pone el acento en que se debe conseguir que sean los propios escolares los que detecten sus errores y regulen la acción, es decir, se autorregulen, ya que así se consigue que aprendan a ser autónomos, dicho de otra forma, que aprendan a aprender. (Sanmartí et al., 2006, p. 34)

En esta perspectiva, los docentes tienden a favorecer habilidades cognitivas de mayor complejidad como la argumentación, además de procesos metacognitivos.

Así, se sostiene que los sentidos de las prácticas evaluativas que se desprenden del presente trabajo marcan la noción de tensión, como relación de fuerzas antinómicas, opuestas, que determinan prácticas superadoras aisladas. De este modo, la evaluación debe constituirse en un proceso de reflexión acerca de la construcción de los aprendizajes y de la calidad de la enseñanza. En este sentido, las decisiones que tome cada docente resultarán cruciales para garantizar una educación que asegure la igualdad entre los sujetos.

Referencia bibliográfica:

- **Alfageme González, M. B.** (2011). La evaluación, tema de investigación: propuesta de trabajo. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. & Santisteban Fernández, A. (Eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Volumen I. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: Murcia. Accesible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=469511>

- **Alonso Sánchez, M., Gil Pérez, D. y Martínez Torregrosa, J.** (1995). Concepciones docentes sobre la evaluación en la enseñanza de las ciencias. *Alambique*, 4,6-15. Accesible en www.uv.es/gil/documentos_enlazados/1995_Concep_evalua.doc
- **Alonso Sánchez, M.; Gil Pérez, D y Martínez Torregrosa J.** (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 30, 15-26. Accesible en http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/30/R30_2.pdf
- **Anijovich, R.** (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- **Borjas, M., Silgado Garay, M. E. y Castro Vidal, R. A.** (2011). La evaluación del aprendizaje de las Ciencias: la persistencia del pasado. *Horizontes Educativos*. Vol. 16, 1, 19-29. Accesible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97922274003>
- **Carretero, M.** (1999). Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En Carretero, M. y otros, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historias*. Capital Federal: Aique.
- **GairínSallán, J.** (Ed.) (2009). Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Accesible en http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf
- **González Alba, S.** (2000) *Andamiajes para la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- **Herrera, M.** (2004). Lo que la autoevaluación hace a la enseñanza. Ponencia presentada en Primer Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones educativas en América latina. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Universidad de La Pampa. 1 al 3 de julio del 2004. Accesible en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/024.pdf>
- **Litwin, E., Palou de Maté, C., Calvet, M., Herrera, M., y Pastor, L.** (2003) Aprender de la evaluación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. I N° 1, diciembre. Accesible en <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n01a11litwin.pdf>
- **Monteagudo Fernández, D. J.** (2014). Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4to de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales, Universidad de Murcia: Murcia. Accesible en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/130989/TJMF.pdf;jsessionid=CF27F845DE7856088AB643DD7C9F18A3.tdx2?sequence=1>
- **Palou de Maté, M. del C.** (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camillioni, A. y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- **Prats, J.** (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: Reflexiones ante la situación española. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Accesible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200505>
- **Quipildor, S. C.** (2007). Las concepciones de los docentes sobre la evaluación en el área de Ciencias Sociales. Ponencia presentada en I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. II Jornadas Regionales - VI Jornadas Institucionales Secretaría de Investigación - Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Accesible en <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Didactica%20de%20la%20educacion%20superior/114%20-%20Quipildor%20-%20UNLaPampa.pdf>
- **Sacristán, G. y Pérez Gómez, A.** (2003). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. España: Ediciones Morada.

- **Sanjurjo, L.** (1994). La evaluación y la acreditación en el proceso de aprendizaje. En Sanjurjo, L. y Vera, M.T. *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.
- **Sanmartí, N., Simón, M. y Márquez, C.** (2006). La evaluación como proceso de autorregulación: diez años después. *Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales*. Graó: Barcelona. N° 48. Accesible en <http://gent.uab.cat/conxitamarquez/sites/gent.uab.cat.conxitamarquez/files/la%20evaluacion%20como%20proceso%2010%20a%C3%B1os%20despues.pdf>
- **Turpo-Gebera, O.** (2013). Posicionamiento de los docentes de ciencias en la evaluación de los aprendizajes: una aproximación a sus subjetividades. *Educación Química*. Vol. 24, 2, 230-236. Accesible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v24n2/v24n2a8.pdf>

Formar profesores para el desarrollo del pensamiento social

Lucía Valencia C. - Paloma Miranda Arredondo - Nicole Abricot Marchant

nicole.abricot@usach.cl , lucia.valencia@usach.cl , paloma.miranda@usach.cl

Universidad de Santiago de Chile

RESUMEN:

El presente estudio avanza en resolver la dificultad que implica la evaluación en el tránsito de una enseñanza tradicional de las ciencias sociales, a una centrada en el desarrollo de habilidades de pensamiento que permitan a los estudiantes analizar, comprender e intervenir en la realidad social (Pipkin, 2009, Cordero y Sverzman, 2007). En una perspectiva integrada del pensamiento social (Pipkin, 2009, Travé, 2010), se plantea el diseño y validación de un instrumento de evaluación que permita verificar y retroalimentar el logro de las habilidades de pensamiento social. Se definió el constructo y dimensiones del Pensamiento Social, se diseñó la situación evaluativa, se seleccionaron diversas fuentes y se elaboró una rúbrica. Posterior a una aplicación de entrevistas cognitivas a grupo pequeño, se aplicó el instrumento a muestra piloto de 204 egresados de secundaria. Los resultados se analizaron psicométricamente.

El instrumento demuestra alta fiabilidad ($\alpha = 0,878$) y alta dificultad, siendo los criterios con mayor índice de dificultad "comprensión del espacio geográfico" (24,6%) y "cambio y continuidad" (20,7%); mientras que los criterios de menor índice de dificultad fueron "contextualización" (63,7%) y "georreferencia" (68,3%). Al mismo tiempo se identifica una estructura interna de dos factores en el instrumento. Estos resultados sugieren revisar el instrumento para próximas aplicaciones y orientar su uso en dos direcciones: aportar al desafío de definir holísticamente el constructo de pensamiento social; y aportar a la reflexión en la teoría y la práctica docente al momento de evaluar formativa y sumativamente las habilidades de pensamiento social en sus estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento social – evaluación - didáctica de las ciencias sociales.

Treinar professores para o desenvolvimento do pensamento social

RESUMO:

O presente estudo avança na solução da dificuldade que implica a avaliação na transição de uma educação tradicional em ciências sociais para uma que se concentra no desenvolvimento de habilidades de pensamento que permitam aos alunos analisar, compreender e intervir na realidade social (Pipkin, 2009, Cordero e Sverzman, 2007). Em uma perspectiva integrada do pensamento social (Pipkin, 2009, Travé, 2010), o desenho e a validação de um instrumento de avaliação que permita verificar e retroalimentar a realização de habilidades de pensamento social. O construto e as dimensões do Pensamento Social foram definidos, a situação avaliativa foi projetada, diversas fontes foram selecionadas e uma rubrica foi elaborada. Depois de aplicar entrevistas cognitivas a um pequeno grupo, o instrumento foi aplicado a uma amostra piloto de 204 graduados do ensino médio. Os resultados foram analisados psicometricamente.

O instrumento apresenta alta confiabilidade ($\alpha = 0,878$) e alta dificuldade, sendo os critérios com maior índice de dificuldade "compreensão do espaço geográfico" (24,6%) e "mudança e continuidade" (20,7%); enquanto os critérios com menor índice de dificuldade foram "contextualização" (63,7%) e "georreferenciamento" (68,3%). Ao mesmo tempo, uma estrutura interna de dois fatores no instrumento é identificada. Esses resultados sugerem a revisão do instrumento para aplicações futuras e orienta seu uso em duas direções: contribuir para o desafio de definir holísticamente o construto do pensamento social; e contribuir para a reflexão na teoria e na prática docente na avaliação formativa e sumária das habilidades do pensamento social em seus alunos.

PALAVRAS CHAVE: pensamento social – avaliação - didática das ciências sociais.

Train teachers for the development of social thought

ABSTRACT:

This study advances in solving the difficulty of evaluating the transition from traditional social science teaching to a focus on the development of thinking skills that allow students to analyze, understand and intervene in social reality (Pipkin, 2007, Cordero and Sverzman, 2007). In an integrated perspective of social thinking (Pipkin, 2009, Travé, 2010), the design and validation of

an evaluation tool that allows verification and feedback of the achievement of social thinking skills is proposed. The construct and dimensions of Social Thinking was defined, the evaluative situation was designed, various sources were selected and a rubric was elaborated. After an application of cognitive interviews to small group, the instrument was applied to a pilot sample (N= 204) high school graduates. The results were analyzed psychometrically.

The instrument showed high reliability ($\alpha = 0.878$) and high difficulty, with the highest difficulty criterion being "comprehension of geographic space" (24.6%) and "change and continuity" (20.7%); while the criteria with the lowest index of difficulty were "contextualization" (63.7%) and "georeference" (68.3%). At the same time, an internal two factor structure is identified in the instrument. These results suggest to improve the instrument for future applications and to guide their use in two directions: to contribute at challenge of defining holistically the construct of social thought; and contribute to the reflection in the theory and the teaching practice in the formative and summative evaluation of the social thinking skills on secondary students.

KEY WORDS: social thinking – assessment - didactics social science.

Introducción

Desde el año 2008 la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile ha venido experimentando importantes cambios curriculares, que entre otros aspectos, han significado la profundización de una formación didáctica centrada en la reflexión sobre la práctica y el desarrollo de competencias para la comprensión del medio social y su enseñanza. Se trata de formar un profesorado más consciente de las finalidades y de los principios y fundamentos del aprendizaje para el desarrollo del pensamiento social, con capacidades para tomar decisiones sobre qué, para qué y cómo enseñar, en la perspectiva de contribuir a la justicia social y al desarrollo de una ciudadanía crítica.

En este camino se ha avanzado en una discusión teórica respecto de la conceptualización de pensamiento social y de su relación con el pensamiento histórico y crítico. Al mismo tiempo, se han efectuado experiencias de aprendizaje que permitan al estudiantado de pedagogía, comprender el proceso social de su construcción como profesor y las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Entre estas experiencias podemos destacar: actividades que indagan en las creencias de los profesores en formación; el análisis de sus autobiografías; la fundamentación de sus procesos y de sus decisiones didácticas; el diseño de secuencias didácticas para el desarrollo del pensamiento social; y la implementación de una evaluación diagnóstica del pensamiento social, aplicada a las y los estudiantes a una semana de haber ingresado a la carrera de pedagogía. Esta última será expuesta en detalle, en una ponencia correspondiente al eje temático: La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de este *IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*.

La ponencia que ahora se presenta, expone algunas experiencias de aprendizaje que tienen por finalidad, formar las competencias que permitan a los futuros profesores desarrollar el pensamiento social en sus estudiantes.

Perfil del profesorado que se espera formar

La carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile, define al profesorado que aspira a formar como un profesional reflexivo, como un actor social que toma posición respecto del medio que lo rodea, que es capaz de conducir debates sobre temas de interés público, y que reflexiona sistemáticamente sobre su propio trabajo para tomar decisiones fundamentadas en situaciones complejas, contextualizadas social y culturalmente. Estas capacidades se logran mediante una formación que le permita comprender los propósitos de las disciplinas que enseñará, encontrar respuestas en la

observación, análisis y reflexión de su práctica y mediante la vinculación con la comunidad de la que él mismo y la escuela forman parte.

La formación debe sustentarse, por tanto, en una sólida preparación epistemológica disciplinaria y didáctica, pero además, en la oportunidad permanente y sistemática de fundamentar, poner en acción y reflexionar sobre sus definiciones. La formación debe crear las condiciones para que el estudiante cuestione sus concepciones sobre la enseñanza, el currículum y el papel del profesorado, reconstruyendo su propio pensamiento pedagógico, conociendo su origen, reflexionando sobre su desarrollo y tomando conciencia de sus decisiones didácticas. La formación debe educar en la reflexión sobre la escuela y la sociedad, en otras palabras, se aspira a formar ciudadanas y ciudadanos con un sólido pensamiento social. Esta ha sido la perspectiva de una serie de experiencias de aprendizaje implementadas por el área de didáctica del Departamento de Historia, y que entre otros aspectos ha significado avanzar en una discusión teórica respecto de la conceptualización de pensamiento social y de su relación con el pensamiento histórico y crítico.

¿Qué es el pensamiento social?

El pensamiento social es una categoría de análisis que se remonta a los orígenes de los principales teóricos de la sociología. Diana Pipkin (2009) detalla las perspectivas de Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim, que se aproximan a esta categoría y sus posibilidades de desarrollo en el medio escolar.

En el caso de Karl Marx, destaca la categoría de *praxis*, en tanto práctica social concreta y de reflexión sobre dicha práctica. La *praxis* es una categoría con historicidad, vale decir, está sustentada en las condiciones materiales de la existencia humana y en los modos de producción de una situación histórica específica. Por tanto, pensar la realidad, es pensarse a partir de condiciones dadas y ese pensamiento debería llevar a promover posibilidades de cambio en dicha realidad. Pipkin analiza la categoría de *praxis* y su aporte al desarrollo del pensamiento social en la escuela, como una noción que dirija la práctica de enseñanza del profesorado, y que permita al estudiantado desarrollar la capacidad de develar su propia situación en la realidad social e intervenir sobre ella (Pipkin, 2009, p. 25-27)

La teoría weberiana es rescatada en sus presupuestos metodológicos, como un aporte en la formación del pensamiento social de los estudiantes y la labor del profesorado encaminada a ese fin. Frente a la dificultad de captar la realidad en sus complejidades infinitas, Weber admite la necesidad de parcializarla con el fin de estudiarla, siempre y cuando no se ignoren las interconexiones indispensables para la explicación causal de los sucesos históricos concretos. Su segunda preocupación, es respecto de la objetividad en las ciencias sociales, concluyendo que una ciencia objetiva no es aquella que elabora representaciones de la realidad en tanto “copias” de la misma, sino que en tanto aplicación de un método que supone la adecuación de sus supuestos para arribar a una conclusión. Finalmente, destaca la premisa de que la finalidad de las ciencias sociales no es la elaboración de leyes, sino que la comprensión de determinados “individuos históricos”. En este camino, alude a la necesidad de utilizar esquemas analíticos que permitan pensar las situaciones sociales, para lo que propone un medio de representación de la realidad, constituido a partir del realce unilateral de uno o varios puntos de vista y de múltiples fenómenos singulares que pueden presentarse concentrados o de manera esporádica, y a los que denomina *tipo ideal*. Todos estos planteamientos, de acuerdo al análisis de Pipkin, ayudan a problematizar la objetividad del conocimiento, incorporan la perspectiva de análisis tanto del sujeto cognoscente, como de los actores sociales propios de una época y proponen un recorte significativo de la realidad social,

cuestiones todas, que permiten una forma de análisis de lo social y que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela (Pipkin, 2009, p. 28-30)

Emile Durkheim estuvo en los orígenes de la construcción de la sociología como disciplina autónoma, con un objeto de estudio propio y diferenciado de otras formas de conocimiento. Los fenómenos sociales quedan delimitados desde sus aportes por dos criterios centrales, la *exterioridad* y la *coerción*. Por la posibilidad de acceder a ellos mediante la observación empírica, en el primer caso, y porque operan en las conciencias individuales mediante diversas sanciones, en el segundo. Los hechos sociales, bien lejos de ser un producto de nuestra voluntad, la determinan desde fuera; son como moldes que delimitan nuestras acciones, y que pueden ser estudiados, se puede acceder a ellos mediante el conocimiento científico, sociológico, cuestión que permitiría superar los prejuicios tradicionales del sentido común, para poder explicar sus causas y funciones. Esta es la principal contribución y sentido de la enseñanza del pensamiento social en la escuela. (Pipkin, 2009, p. 30-33).

Pensamiento histórico

La enseñanza de la historia ha avanzado desde diversas perspectivas en la definición y sistematización de las habilidades de pensamiento histórico. Una de las propuestas que ha alcanzado mayor consenso es la que diferencia entre contenidos de primer y segundo orden. El primer caso hace referencia al conocimiento de conceptos y acontecimientos de la historia, y el segundo, al conocimiento de estrategias o capacidades que permiten responder a cuestiones históricas de manera más compleja. El último tipo de conocimientos se relaciona con habilidades propias de la construcción del conocimiento histórico, y donde es posible distinguir la búsqueda, selección y análisis de fuentes históricas, el ritmo de los cambios y las permanencias a lo largo del tiempo, la empatía o la perspectiva histórica (Gómez, Ortuño, Molina 2014)¹.

Seixas y Morton, referenciados por Ponce (2015) definen 6 grandes competencias o conceptos clave del pensamiento histórico, que corresponde desde su acepción, al proceso creativo que realizan historiadores e historiadoras para interpretar las fuentes del pasado y generar narrativas históricas. El estudio del pasado requiere poner en práctica, de acuerdo a estos autores, las siguientes habilidades:

- Decidir qué cuestiones tienen relevancia histórica y por qué deben ser investigadas.
- Saber buscar, seleccionar e interpretar la evidencia histórica.
- Dar sentido al complejo flujo de la historia en el tiempo a través de las categorías de continuidad y cambio.
- Determinar por qué tienen lugar los acontecimientos y cuáles son sus secuelas, a partir de las categorías de causas y consecuencias.
- Entender a las personas del pasado, sus decisiones, acciones e ideas mediante la perspectiva histórica.
- Incorporar una dimensión ética, que permita que la historia contribuya a comprender y vivir en el presente.

Estas habilidades, tienen su correlato en las capacidades de leer y escribir históricamente, en la alfabetización o literacidad histórica, en otras palabras, en la capacidad de producir y comunicar textos a partir de los medios por los cuales la disciplina histórica ha elaborado, desde sus propias formas de trabajo, su modo de construir su conocimiento y sus objetos de estudio (Henríquez, 2017)

¹La exposición realizada por estos autores hace alusión a los trabajos desarrollados por: Barton, 2008, Lee, 2005, Vansledright, 2014, Wineburg, 2001.

La definición de pensamiento social desde la sociología y de pensamiento histórico desde la enseñanza de la historia, tienen muchos aspectos en común. Ambos desde luego, estudian hechos sociales, y ambos tienen como finalidad la comprensión de la realidad social. A dicha comprensión se accede, desde las múltiples interrelaciones causales que pueden explicar los hechos sociales, en distintas profundidades temporales; desde el análisis de los cambios y permanencias que ha experimentado la humanidad hasta configurar su condición presente, en toda su gama de especificidades; desde el modo de acceder al conocimiento de los hechos sociales, con un método consistente que permita seleccionar e interpretar información, a partir de categorías de análisis congruentes; y desde el análisis del contexto y de las perspectivas, tanto de los actores protagonistas de una situación social como de aquellos que la estudian o investigan.

Didáctica y pensamiento crítico

En el ámbito de la didáctica y de una conceptualización del pensamiento social, destacan los aportes hechos por Pilar Benejam y Joan Pagés (1998) en un libro que a pesar de sus más de 20 años de publicación, sigue siendo un referente clave en este campo. Para estos autores, la aproximación a la categoría de pensamiento social implica necesariamente, preguntarse por las finalidades del aprendizaje de las ciencias sociales. Benejam señala que aprender ciencias sociales consiste en activar determinadas habilidades de tipo cognitivo lingüísticas que permitan emplear modos de discursos orales, escritos y gráficos propios de estas disciplinas, con el propósito de comprender e interpretar los orígenes de la realidad actual y sus posibles alternativas de futuro. Señala que ese conocimiento debe expresarse en una actitud social caracterizada por la valoración de la libertad, la igualdad y la participación (Benejam y Pagés, 1998, p. 47, 63).

Para Joan Pagés, el pensamiento social consiste en la capacidad del estudiantado para contextualizar temporal, espacial y culturalmente el saber social, y de decodificar información procedente de fuentes variadas utilizando las categorías abstractas y a menudo polisémicas de las ciencias sociales. Se trata de un pensamiento de orden superior, que predispone y prepara a los estudiantes para hacer frente a los retos de la vida en sociedad y para construir su propio lenguaje en contextos en los que deba defender un punto de vista, dar su opinión o juzgar la pertinencia de una fuente o de una información. La formación del pensamiento social supone tomar decisiones y responder a problemas sociales, tanto en los espacios escolares como extraescolares, y que se manifiestan en el desarrollo y la práctica de una conciencia social democrática (Benejam y Pagés, 1998, pp. 158-159, 163-164).

Diana Pipkin (2009) aborda la conceptualización del pensamiento social desde su interés por la enseñanza de la sociología en el medio escolar argentino. Considera que un propósito clave de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación del pensamiento social, que le permita al estudiantado concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad, desde una perspectiva crítica y participativa (Pipkin, 2009, p. 18).

En el artículo *Social Studies and Critical Thinking* (2004) E. Wayne Ross realiza un importante avance en el análisis de la correlación entre pensamiento crítico y pensamiento social y de la especificidad de este último respecto a los estudios sociales. El autor define el pensamiento crítico como un elemento esencial de la "competencia cívica" -la capacidad de las personas para enfrentar problemas sociales persistentes y complejos- que es el objetivo de la educación en los estudios sociales. Por otra parte, cuestiona las interpretaciones que han reducido la categoría a una serie de pasos mecánicos que deben ser seguidos por los estudiantes. En esta última línea se ubican las perspectivas centradas exclusivamente en las

habilidades cognitivas del pensamiento crítico y que se vinculan a la noción de argumentación lógica. El problema de esta interpretación es que se centra en el desarrollo de habilidades genéricas transferibles a cualquier disciplina, dejando de lado el conocimiento, el contenido específico y relevante de la disciplina social, que en definitiva permitiría una buena comprensión para la resolución de problemas sociales. Esta observación es de especial pertinencia para esta propuesta, en cuanto se posiciona desde la didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales, a partir de la selección de contenidos relevantes, la implementación de los procedimientos que les son propios, y desde las finalidades de la enseñanza de lo social en el medio escolar (Ross, 2004, pp. 383-385).

En todos los casos, cuando conceptualizan el pensamiento social, estos autores distinguen un ámbito de desarrollo cognitivo, en tanto habilidades de pensamiento; en segundo lugar, una dimensión conceptual y procedimental específica del área de las ciencias sociales y especialmente, una dimensión que se focaliza en los propósitos y alcances que debe tener este tipo de pensamiento, fuertemente relacionado con la categoría de pensamiento crítico y con la capacidad para participar e intervenir en la construcción de la realidad social.

En esta propuesta entendemos el pensamiento social como un pensamiento de orden superior que se desarrolla en la escuela, a través del aprendizaje de la historia, la geografía y las ciencias sociales y que permite a los estudiantes responder a problemáticas o situaciones relevantes de la realidad social, utilizando las herramientas y conceptos de análisis propios de dichas disciplinas. El desarrollo del pensamiento social posibilita comprender las características y condiciones del mundo actual, los procesos históricos y espaciales que han configurado dichas condiciones y tomar una posición participativa respecto de las alternativas de cambio y construcción de futuro.

Para desarrollar el pensamiento social en la escuela, deben formarse profesores capacitados para dicho fin. En el apartado siguiente se exponen algunas de las experiencias de aprendizaje que se implementan en la Universidad de Santiago de Chile, para desarrollar el pensamiento social en los futuros profesores de Historia y Ciencias Sociales.

Experiencias de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento social en la formación de profesores de historia y ciencias sociales

El análisis de las representaciones sociales de los estudiantes, es uno de los pilares de su desarrollo como docentes en formación y futuros profesionales. Esta opción se fundamenta en numerosas investigaciones que se han preguntado por el peso de las creencias de los profesores cuando diseñan e implementan sus clases y por la influencia de la formación universitaria en la modificación de esas concepciones (Angell 1998, Armento 2000, Pagés 2004, Valencia 2015 - 2016). Las respuestas apuntan a la necesidad de conocer y tener conciencia sobre esas creencias, para que no actúen como obstáculos al momento de tomar decisiones didácticas para el desarrollo del pensamiento social, en otras palabras, para que el profesorado de ciencias sociales sea capaz de crear situaciones de aprendizaje en la que los estudiantes construyan ideas activamente, comprendan cómo se producen los conocimientos de las ciencias sociales e históricas, elaboren conceptos y respuestas a problemáticas sociales y se entiendan a sí mismos como protagonistas de situaciones históricas y sociales concretas.

Análisis de representaciones sociales y de autobiografías escolares

La exploración de los fundamentos y de la racionalidad de las representaciones sociales de los estudiantes, en la experiencia que se analiza, comienza en la primera clase del curso de *epistemología y métodos de la didáctica de las ciencias sociales*, cuando contestan un cuestionario en que deben definirse respecto a las razones por las que decidieron estudiar

pedagogía en historia, sobre los propósitos que atribuyen a la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales y respecto de las características que debería tener un buen profesor en estas disciplinas. Los resultados de esta actividad son analizados en común durante la clase y se entregan los primeros elementos teóricos que les permiten aproximarse a las perspectivas de sus perfiles docentes y al proceso social en que han construido esa identidad. En ese análisis, los estudiantes pueden reconocer las motivaciones que les llevaron a decidir ser profesores de historia y ciencias sociales, distinguiendo influencias de modelos significativos, sus propios profesores, por ejemplo; razones de orden político y/o social; o el deseo de formar y enseñar a los jóvenes:

...entregar el conocimiento directamente y ayudar a los jóvenes tal como me ayudaron a mí, tanto en la formación social como personal, otorgando un pensamiento crítico al estudiantado (M11)

La experiencia permite aproximarse además, a la identificación con distintos modelos curriculares de enseñanza de la historia y las ciencias sociales, donde destacan las perspectivas humanista, positivista, técnica y crítica.

Para mí, saber Historia y Ciencias Sociales se relaciona con el manejo de un conocimiento que nos permite cuestionar no solo lo que se nos dice sobre la Historia, sino que también la realidad que nos rodea, existiendo de esta forma la oportunidad de generar nuestra propia interpretación, tanto de la Historia como de otros ámbitos del conocimiento sobre lo social (M14)

La segunda actividad del semestre consiste en una autobiografía escolar, que bajo la consigna de relatar sus recuerdos como estudiantes de la asignatura de historia y ciencias sociales, espera ahondar en las representaciones que tienen los futuros maestros de los propósitos de la asignatura, del rol jugado por sus profesores en sus definiciones respecto de la disciplina y de las proyecciones que atribuyen a su futuro profesional. La autobiografía es realizada en casa, sin mayores instrucciones respecto de su estructura y contenidos, solo que resguarden un momento de tranquilidad, en que puedan evocar su experiencia en las clases de historia y ciencias sociales en la etapa escolar. La autobiografía es analizada en clases por cada estudiante de manera individual, para después poner en común sus respuestas, en una búsqueda orientada a partir de los siguientes criterios: actores que se distinguen en el relato (profesores, familia, grupos sociales); temporalidad de la narración (respecto de las etapas de la escolaridad y de la relación con el pasado, presente y futuro); espacios que se recuerdan (dentro y fuera del ámbito escolar); características de las experiencias de aprendizajes descritas (desde los contenidos conceptuales, las habilidades, los valores y actitudes); vinculación entre lo escrito y cuestiones teóricas desarrolladas durante su formación; y significación que hacen de los procesos e hitos que son referidos (positiva, negativa, afectiva, racional) (Anijovich, 2012, p. 95)

El colegio, que si bien para mí fue mi centro, no me gustaba mucho, porque estaba en una burbuja, en ese lugar que es un condominio grande, pero es una burbuja al fin y al cabo, (...) y teniendo a esta profesora de Historia, con la que yo sigo hablando, ella era esta puerta, por decirlo en algún sentido, una ventana a la realidad, para mí y para mis compañeros. Porque muchos vivían en el valle y no salían de ahí y ella era una ventana para la crítica, para la reflexión, yo veía en el ramo de Historia este espacio para discutir, para conocer, para plantear, para hablar sobre noticias, para ver documentales y también para dar espacio para otras cosas, que no eran disciplinares o de la Historia, ella abría esos espacios... (Camila)

(...) pensé también en la causa por la que me movilité desde el 2006 en adelante, y en mi experiencia del 2011 haciendo talleres en los colegios en toma, donde lograba captar la atención de las y los niños movilizados a partir de la enseñanza de contenidos prácticos para sus luchas (eran talleres de derecho y protesta social), aunque estas ideas eran más vagas porque tenía una visión negativa de la labor del profesor y de la escuela, pero me entusiasmaba la idea de que podía esforzarme en ser una buena profesora y trabajar en colegios municipales, veía una especie de micro (muy micro) solución del conflicto en ello, pero podía ser mi granito de arena (Valeska)

El desarrollo del cuestionario de representaciones sociales y la autobiografía escolar, permiten que los estudiantes reconozcan y analicen cómo han ido construyendo sus definiciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales y sobre el rol del profesorado del área. Son capaces de visualizarse en una trayectoria que comienza en la época escolar y que proyectan a su futuro profesional, distinguiendo los contextos, los actores y relaciones sociales que han permitido configurar esas definiciones.

Estos ejercicios permiten al estudiantado analizarse a partir de su realidad social concreta, reconocer las influencias que han moldeado sus perspectivas y creencias y los cambios y permanencias que dan configuración a su posicionamiento. Los ejercicios permiten además, que los estudiantes decidan qué aspectos de esas definiciones quieren cambiar y cuáles no, y cuáles son los caminos, teóricos y prácticos, que deben seguir para implementar esos cambios.

Elaboración de problemáticas y fundamentaciones

El panel es una instancia de discusión en que los estudiantes organizados en grupos de 3 o 4 personas, deben elaborar una problemática a partir de una bibliografía previamente asignada, que permita debatir alguna de las temáticas y perspectivas del curso. La idea es que desarrollen una discusión teórica en base a 4 autores y a un instrumento del currículum chileno, a partir de una pregunta generadora. Después de exponer la problemática y de fundamentar sus respuestas, los integrantes del panel abren la discusión al auditorio conformado por el curso, los que además realizan co-evaluación formativa del trabajo de sus compañeros.

La organización del panel y la elaboración de la problemática, implican un trabajo de síntesis en que los estudiantes deben distinguir las tesis principales de cada uno de los autores, contrastarlas y ponerlas en relación con un instrumento del currículum oficial. El ejercicio requiere que los estudiantes contextualicen a cada uno de los autores y sus premisas; exige rigurosidad y profundidad en los contenidos expuestos, capacidad de criticar fuentes, de emplear fundamentaciones lógicas para sustentar sus afirmaciones y de comunicar con precisión conceptual y destreza en el uso del idioma.

Algunas de las problemáticas que han sido elaboradas y discutidas por los estudiantes son:

- *¿Qué relación existe entre las concepciones previas del profesorado, el currículum y las prácticas docentes?*
- *¿Cómo influye la formación docente basada en la reflexión de su práctica en el desarrollo del pensamiento social de los estudiantes?*
- *¿Qué obstáculos y desafíos debemos tener en cuenta en nuestra formación inicial y continua para fomentar el pensamiento social en la educación escolar?*
- *¿Con qué finalidad se enseña formación ciudadana en la escuela hoy?*
- *¿De qué forma se refleja la autonomía profesional docente frente al proceso de enseñanza / aprendizaje que llevan a efecto en su tarea diaria los profesores?*
- *¿Cuáles son las dificultades que enfrentan los profesores al momento de desarrollar el pensamiento social?*

Como puede apreciarse, las preguntas consideran contenidos y conceptos clave al momento de tener que fundamentar decisiones didácticas y de avanzar en el desarrollo del pensamiento social: concepciones del profesor y práctica docente; formación docente, reflexión sobre la práctica y desarrollo del pensamiento social; tensiones y desafíos de la formación docente y el desarrollo de un profesional autónomo; propósitos de la enseñanza escolar de las ciencias sociales. La principal riqueza de estas discusiones es que en muchos casos los estudiantes se enfrentan por primera vez a preguntarse y responder cuestiones de esta naturaleza,

constituyéndose en un proceso de conciencia sobre la definición de su rol como profesores de historia y ciencias sociales y sobre cómo esta es una cualidad que tiene orígenes identificables, que se construye y que se modifica.

El semestre culmina con la elaboración de un ejercicio escrito, un ensayo, que tiene por finalidad que los estudiantes de pedagogía en historia y ciencias sociales, elaboren los fundamentos de sus propósitos de la enseñanza, y en esa perspectiva, sean consciente del proceso de construcción de su propia identidad como docentes. Se espera que los estudiantes reflexionen sobre su decisión de convertirse en profesores de historia, sobre los propósitos que atribuyen a la enseñanza y sobre la trayectoria que ha seguido ese proceso.

La experiencia se sustenta en la categoría de razonamiento (rationale) utilizada por Hawley (2010) que en su trabajo destaca los aportes de Newman (1975, 1977) y Shaver y Strong (1982) que definen el desarrollo de los fundamentos de la enseñanza como un proceso intelectual, ético y potencialmente transformador de la reflexión personal, a través del cual los profesores articulan formalmente sus propósitos para la enseñanza de los estudios sociales. De acuerdo a Hawley, el conjunto de estos trabajos puso de relieve la naturaleza continua y compleja del desarrollo de los fundamentos y su potencial para perturbar los hábitos y la toma de decisiones, incluso de los profesores más veteranos. Seguidora de estos trabajos es la investigación de Dinkelman (2009) quien señala que el desarrollo de la justificación debe concebirse como parte de la enseñanza de calidad de los buenos profesores, que están siempre en proceso de desarrollo de sus razones y argumentaciones, cuestión que exige el examen continuo de las maneras en que la teoría y la práctica dialogan en el contexto único de cada momento de enseñanza.

La reflexión que se solicita a los estudiantes en el ejercicio aludido, debe sustentarse en tres tipos de fundamentos:

- a) Las representaciones de la enseñanza y de ser profesor de historia que posee cada estudiante (utilizando sus respuestas al cuestionario de representaciones sociales, el análisis de su biografía escolar y la discusión realizada en clases)
- b) Los fundamentos teóricos del curso de Epistemología y métodos de la didáctica de la historia y las ciencias sociales (Benejam, Camilloni, Evans, Pagés, Perrenoud, Pipkin y Sofía, Thorton, Tribó, Valencia y la discusión realizada en clases fundamentalmente a partir de los paneles)
- c) La observación y recolección de información realizada en la alternancia en las escuelas.

El ensayo debe dar cuenta del origen, desarrollo y proyecciones de las representaciones sociales sobre ser profesor de historia que posee cada estudiante y se orienta a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Puedes identificarte con un perfil docente en particular?
- ¿Cuál es el origen de dicha identificación?
- ¿Puedes distinguir procesos, hitos, acontecimientos o actores que han contribuido a la construcción de dicho perfil, a sus cambios, reafirmaciones y/o consolidación?
- ¿Qué impacto ha tenido la formación universitaria en la conformación de dicha identidad y en sus posibilidades de proyección?
- ¿Qué significado han tenido las actividades desarrolladas en el curso de Epistemología de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales y la formación en alternancia, en la posibilidad de reflexionar sobre la identidad y la práctica profesional?
- ¿Qué influencia han tenido tus experiencias extra universitarias en esa identidad?

El análisis de esta fundamentación escrita, permite comprobar el significado que tiene para los futuros profesores esta experiencia y las posibilidades de reflexión que origina la

sistematización, cuando deben argumentarse los propósitos, cuando deben justificarse las decisiones. Permite verificar además, cómo van construyendo y consolidando su propósito por el desarrollo del pensamiento social.

La primera actividad realizada en el ramo fue un cuestionario, el cual yo no pude completar ya que me encontraba con serias dudas vocacionales. En el cuestionario se hablaban de las motivaciones y de los elementos que considerábamos importantes para ser un buen profesor de Historia y Ciencias Sociales. Al momento de realizar esa actividad me encontraba con difíciles dudas vocacionales y pensaba que no era capaz de cumplir con los estándares de un profesor de Historia, sabía que lo mío era la pedagogía y que mediante este camino había que hacer cambios en el mundo de los y las estudiantes para así mejorar la sociedad y hacerla justa. Me exigí a mí misma realizar el mismo cuestionario ya con más experiencia al final del semestre, para ver mi crecimiento (Ana)

El registro anterior es una muestra de las tensiones que provoca el desarrollo de la fundamentación en el estudiantado y del proceso de resolución de dichas tensiones.

Las clases y la lectura han colaborado en este proceso y abierto preguntas más allá del por qué quiero ser profesora, han ampliado el enfoque a qué tipo de profesora quiero ser (...) he comenzado a replantearme, creo que por primera vez luego de esta reflexión, tengo tan claras las razones por las cuales quiero dedicarme a la docencia. He vivido fuertes contradicciones y encuentros entre lo que quiero y no quiero ser como profesora y eso ha sido difícil y enriquecedor (...) las actividades reflexivas realizadas, a pesar de haber tocado fibras extremadamente sensibles para más de alguna persona por el carácter personal que poseen, han servido para ordenar los pensamientos acerca de qué hacer, cómo hacer y qué ser como profesora (Ana)

En la universidad he aprendido a desnaturalizar muchas prácticas y conocimientos, he aprendido a desaprender y juzgar lo aprendido, para ver si lo vuelvo a ocupar o lo dejo en el pasado, creo que esta es una de las principales enseñanzas que he obtenido de la cátedra, donde me he preguntado donde estuvo la génesis de mi interés por la historia, y por qué tengo cierta concepción de ella. (Pedro)

Mi experiencia en la universidad ha generado otros conocimientos y ha fortalecido mi postura como estudiante y como futura profesora, por los docentes que hemos tenido, por los contenidos que hemos estudiado, que dan paso a la confrontación de ideas, o por las conversaciones entre compañeros. Las instancias de debate que se han dado en el aula universitaria me han permitido ser consciente de que es necesario que los estudiantes en la escuela obtengan otra mirada sobre la historia, para que puedan cuestionarse la realidad y que nosotros como futuros docentes seamos capaces de dar paso a la reflexión durante el desarrollo de nuestra práctica (Francia)

Lo que me llevó a la pedagogía fue la historia, aunque mi interés se orientaba hacia una historia objetiva, basada en la memorización. Es este modelo el que se rompe en la universidad, ya que me fue posible entender la importancia de las teorías (...) este elemento que para algunos resultaba obvio, para mí fue un impacto, ya que la historia que conocí se basaba en la verdad única. (Carmen)

El cuestionario de representaciones sociales, la autobiografía y el ensayo, son experiencias de reflexión de profundo significado para los estudiantes. Novedosas para algunos, en tanto las preguntas que responden, duras en muchos casos, en la medida que los confrontan con experiencias de vida y definiciones no siempre asumidas, como por ejemplo, los modelos en que aprendieron en el sistema escolar y en los cuales fueron estudiantes exitosos, y que hoy no comparten. Enriquecedoras en la mayoría de los casos, por cuanto permiten replantearse aprendizajes o cuestionar perspectivas aceptadas y asumidas, pero sobre todo, en la medida que posibilitan proyectarse con convicción al futuro profesional que se aproxima.

El análisis presentado corresponde a la primera experiencia sistemática de fundamentación de la enseñanza que realizan los estudiantes durante su formación. Los resultados dan cuenta de cómo en ella se ponen en juego componentes éticos y conceptuales y de las tensiones que

deben confrontar al momento de distinguir influencias y hacer definiciones. En todos los casos hay consolidación o avances importantes en dichas definiciones, que en los semestres venideros, deberán seguir desarrollando con otros ejercicios y fundamentalmente, con el análisis de las decisiones didácticas que toman en el espacio concreto de su práctica.

Referencia bibliográfica:

- **Angell, A. V.** (1998). Learning to Teach Social Studies: A Case Study of Belief Restructuring. *Theory and Research in Social Education*, 26 (4), 509-530.
- **Armento, B.** (2000). El desarrollo profesional de los profesores de ciencias sociales. En Pagés, J., Estepa, J. y Travé, G. *Modelos, Contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva.
- **Barton, K. y Lenvstik, L.** (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- **Benejam P. y Pages, J.** (1998) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Ice Horsori. Cap. II y VI.
- **Dinkelman, T.** (2009). Reflection and Resistance: Challenges of Rationale-based. *TeacherEducation. Journal of Inquiry&Action in Education*, 2:1, 91-108.
- **Enríquez, R.**(2017) Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la historia. *Dialogo Andino*. Nº 52, Pp. 7-21.
- **Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J., Molina Puche, S.** (2014) Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, vol. 6, núm. 11, pp. 5-27. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- **Hawley, T.** (2010). Purpose Into Practice: The Problems and Possibilities of Rationale Based Practice. *Social Studies. Theory and Research in Social Education*, 38, 131-162.
- **Pagés, J.** (2004) Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En Nicolás, E. y Gómez, J. A. *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez LL*. Universidad de Murcia Aula de debate.
- **Pipkin, D.** (2009). *Pensar lo social*. Buenos Aires:La cruzía ediciones.
- **Ponce, A** (2015) The Big Six Historical Thinking Concepts. Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. Reseña. *Revista de Estudios Sociales* No. 52. Bogotá, abril - junio de 2015. Pp. 225-228.
- **Ross, W.** (2004) Social Studies and Critical Thinking. En *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers* (2004). Kincheloe J. Weil D. GreenwoodPress, London.
- **Valencia, L.** (2016) Aprender a ser profesora y profesor de Historia y Ciencias Sociales. Los propósitos de la enseñanza en la formación inicial. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 15, 75-87.

Las paradojas curriculares de la Prueba de Selección Universitaria de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Renato Gazmuri Stein - Evelyn Muñoz F.- Sofía Ocampo T.

renato.gazmuri@udp.cl

Universidad Diego Portales/Chile.

RESUMEN:

En esta propuesta de ponencia se reúnen los resultados de dos proyectos de investigación (Proyecto Semilla UDP 2015; Proyecto Fondecyt Iniciación 2016-2018), que profundizan en una misma línea de investigación: los efectos de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre el currículum implementado en esta asignatura, en la educación secundaria.

Estas investigaciones buscan aportar a una reflexión de creciente interés para la Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales a nivel regional y global: los efectos de las pruebas estandarizadas sobre la enseñanza y el aprendizaje de estos saberes escolares. En este caso, se expondrán los resultados de dos estrategias metodológicas: un análisis de contenido en el que se compara el Marco de Evaluación y las pruebas de la PSU de Historia, Geografía y Ciencias Sociales con el Currículum Nacional chileno, con el objetivo de identificar qué conceptos, habilidades y actitudes del currículum de referencia son efectivamente considerados y excluidos de esta medición; y, las primeras conclusiones de un Estudio de Casos en que se analiza la práctica docente de 4 profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación secundaria que se desempeñan en diferentes contextos, quienes en un mismo año académico realizan cursos que están orientados a la rendición de esta prueba y otros que no los están. Esto con el objetivo de describir los efectos de esta medición sobre el currículum implementado. Para describir estos casos se utilizan tres técnicas de producción de información: observaciones de clases, análisis de material de aula y entrevistas a los profesores y a sus estudiantes.

PALABRAS CLAVES: Paradojas Curriculares - Pruebas Estandarizadas

Os paradoxos curriculares do Teste de Seleção Universitária de História, Geografia e Ciências Sociais

RESUMO:

Nesta proposta, estão reunidos os resultados de dois projetos de pesquisa (UDP Seed Project 2015, Projeto FONDECYT Initiation 2016-2018), que aprofundam a mesma linha de pesquisa: os efeitos do Teste de Seleção Universitária (PSU) da História, Geografia e Ciências Sociais sobre o currículo implementado nesta disciplina, no ensino secundário.

Estas investigações procuram contribuir para uma reflexão de crescente interesse para Ensino de História, Geografia e Ciências Sociais a nível regional e global: os efeitos de testes padronizados sobre o ensino e aprendizagem dos conhecimentos escola. Neste caso, os resultados de duas estratégias metodológicas serão apresentados: A análise de conteúdo que compara o Quadro de Avaliação e teste de PSU História, Geografia e Ciências Sociais com o Currículo Nacional Chile, com o objetivo de identificar que conceitos, habilidades e atitudes do currículo de referência são efetivamente considerados e excluídos dessa medida; e os primeiros resultados de um estudo de caso na prática docente de 4 professores de história, geografia e ciências sociais no ensino secundário que trabalham em diferentes contextos, que nos mesmos cursos take ano lectivo que são voltadas para analisar a rendição deste teste e outros que não são. Isso como objetivo de descrever os efeitos dessa medida no currículo implementado. Três técnicas de produção de informações são usadas para descrever esses casos: observações de aulas, análise de material de sala de aula e entrevistas com professores e seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Paradoxos Curriculares / Testes Padronizados

The curricular paradoxes of the University Selection Test of History, Geography and Social Sciences

ABSTRACT:

In this proposal, are presented the results of two research projects (ProyectoSemilla UDP 2015, ProyectoFondecyt de Iniciación 2016-2018), on the same research problem: the effects of the University Selection Test (PSU) on History, Geography and Social Sciences on the curriculum implemented in this subject, in secondary education.

These researches seek to contribute to a reflection of growing interest for the teaching of History, Geography and Social Sciences at regional and global level: the effects of standardized tests on the teaching and learning of Social Studies. In this case, the results of two methodological strategies will be presented: a content analysis comparing the Evaluation Framework and the PSU tests of History, Geography and Social Sciences with the Chilean National Curriculum, with the objective of identifying which concepts, skills and attitudes, prescribed on the reference curriculum are effectively considered and excluded from this test; and, a Case Study in which the teaching practice of 4 teachers of History, Geography and Social Sciences of secondary education are analyzed in different contexts, who in the same academic year carry out courses that are oriented to the surrender of this test and others that are not. This aims to describe the effects of this measurement on the curriculum implemented. To describe these cases, three techniques of production of information production are used: class observations, analysis of teaching resources and interviews with teachers and students.

KEYWORDS:CurriculumParadoxes-StandardizedTests

Problema de Investigación

En Chile, las tres últimas reformas curriculares en Educación Secundaria (Mineduc, 1998, 2009, 2013) coinciden en señalar que el propósito formativo del currículum nacional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es contribuir a la educación de ciudadanos que puedan comprender su sociedad, comprometidos con la democracia y los derechos humanos. Para el logro de esos objetivos, las distintas versiones del currículum nacional en esta asignatura no sólo prescriben conceptos e información, sino que también habilidades de análisis e interpretación de información histórica y social, y disposiciones orientadas éticamente hacia la valoración de la democracia y los derechos humanos.

Según la teoría curricular, las ‘paradojas de las pruebas estandarizadas’ corresponden a los efectos no deseados sobre el currículum, la enseñanza y el aprendizaje de la aplicación intensiva de este tipo de mediciones, particularmente en contextos en que los resultados tienen consecuencias para los estudiantes, los profesores y los establecimientos educativos (Kohn, 2004; Madaus y Russell, 2011; Mathinson y Ross, 2004; Stobar, 2010).

La Prueba de Selección Universitaria (PSU) de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es una prueba estandarizada de selectividad con consecuencias para el futuro académico de los estudiantes y la valoración pública de docentes y establecimientos (Gazmuri, 2013). Si bien la PSU de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es oficialmente una prueba de referencia curricular (Demre, 2013), es decir, debe medir el logro de los aprendizajes prescritos en el currículum nacional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la evidencia disponible señala que su nivel de cobertura curricular es bajo y que prescinde de algunas dimensiones fundamentales del currículum de referencia (Pearson, 2013). Por otra parte, la investigación internacional en didáctica de las ciencias sociales que se ha ocupado de los efectos curriculares de las pruebas estandarizadas en esta área del aprendizaje, señala que este tipo de mediciones suelen reducir el currículum de referencia y promover una implementación curricular orientada hacia la memorización de información, en desmedro del desarrollo de habilidades y disposiciones (Gerwiny Visone, 2006; Segall, 2003).

Considerando estos antecedentes, en esta ponencia se da cuenta de los resultados obtenidos a partir de dos estrategias metodológicas: primero un análisis documental que busca identificar los conocimientos, habilidades y disposiciones prescritas en el currículum nacional de referencia que son efectivamente considerados y excluidos en la PSU de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Y segundo, las primeras conclusiones sobre un Estudio de Casos en que se analiza la práctica docente de 4 profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación secundaria que se desempeñan en diferentes contextos, quienes en un mismo año académico realizan cursos que están orientados a la rendición de esta prueba y otros que no los están. Esto con el objetivo de describir los efectos de esta medición sobre el currículum implementado.

Revisión de la literatura

Las ‘paradojas del uso de pruebas estandarizadas’ es un concepto acuñado por la teoría curricular para referirse a los efectos no deseados del uso intensivo de este tipo de instrumentos (Stobar, 2010; Madaus y Russell, 2011). Desde esta perspectiva, las pruebas estandarizadas de selectividad, como la ‘Prueba de Selección Universitaria’ (PSU), descansan en el supuesto de que este tipo de instrumentos constituyen un mecanismo justo y objetivo para seleccionar estudiantes de acuerdo a su mérito académico (Stobar, 2010). Sin embargo, su uso intensivo, particularmente en contextos en que el rendimiento de los estudiantes conlleva consecuencias no sólo para el futuro académico de los propios estudiantes, sino que también para la valoración pública de docentes y establecimientos, este tipo de pruebas terminarían por redefinir el currículum, y tendría consecuencias sobre la enseñanza y el aprendizaje (Kohn, 2004; Mathinson y Ross, 2004; Stobar, 2010; Madaus y Russell, 2011).

Las paradojas de las pruebas estandarizadas han sido objeto de estudio de la didáctica de las ciencias sociales. Las investigaciones que han profundizado en este problema señalan que la existencia de pruebas estandarizadas en esta área, promueven una implementación curricular que enfatiza la cobertura rutinaria de contenido por sobre el desarrollo de habilidades analíticas, lo que se traduciría en prácticas docentes no contextualizadas y en el uso de actividades rutinarias y poco desafiantes (Gerwin y Visone, 2006; Grant, 2000; Grant et al., 2002; Reich, 2012; Segall, 2003).

La PSU, según declara el “Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional” (DEMRE) de la Universidad de Chile, organismo responsable de su diseño e implementación, es una prueba de referencia curricular. Es decir, debe evaluar los aprendizajes prescritos en el currículum nacional de referencia (Demre, 2013). La pertinencia curricular de la PSU de Historia y Ciencias Sociales no ha sido un objeto de estudio recurrente en la investigación educativa, así como tampoco, sus potenciales efectos indeseados sobre el currículum, la enseñanza o el aprendizaje de esta asignatura (Gazmuri, 2013). La única referencia al respecto es el Informe Pearson del 2013. Este documento es el producto de una evaluación externa encargada por el Ministerio de Educación a la consultora ‘Pearson Education’, sobre la calidad de la PSU como instrumento de medición. Según el informe, la PSU de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se elabora a partir de un Marco de Evaluación inconsistente, que no cuenta con una validación experta, y que su alineación con el currículum nacional de referencia es uniformemente baja. De acuerdo a lo anterior, el informe señala que la PSU de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, “utiliza unametodología que la alinea solo superficialmente al currículum, dejando de lado lo central y los aprendizajes fundamentales” (Pearson, 2013, p. 60). Sin embargo, este informe no precisa cuáles serían estos aprendizajes fundamentales, y no se ocupa de sus efectos sobre el currículum implementado.

El currículum implementado en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Desde la teoría curricular es posible distinguir entre distintos niveles al interior del currículum. Al menos, es posible diferenciar entre el currículum prescrito, el currículum implementado (o contenido de la enseñanza) y el currículum aprendido (Porter, 2004; Schmidt, McKnight, Valverde, Houangy Wiley, 1997).

El currículum prescrito corresponde al conjunto de metas dentro del cual se enmarca un sistema de enseñanza (Schmidt y McKnight, 1995). En un sentido restrictivo, equivale al currículum oficial o nacional. En el caso chileno, a los Marcos y Bases Curriculares que determinan los programas de estudio, y orientan y enmarcan prácticas docentes, textos escolares y pruebas estandarizadas. En un sentido más amplio, considera también el conjunto de dispositivos curriculares presentes en un sistema educativo, entre ellos, el mensaje curricular subyacente a las pruebas estandarizadas, especialmente en aquellos contextos en los que este tipo de mediciones tiene consecuencias en estudiantes, docentes y centros educativos (Gazmuri, 2013; Stobar, 2010).

El currículum implementado, por su parte, describe el conocimiento efectivamente puesto a disposición en las salas de clases. En este caso, los conceptos, habilidades y disposiciones que se comunican a los estudiantes en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Finalmente, el currículum aprendido corresponde a lo que efectivamente aprenden los estudiantes (Schmidt y McKnight, 1995). Según señala Andrew Porter, el currículum implementado involucra las decisiones sobre “cuanto tiempo dedicar a un contenidos particular, qué tópicos trabajar, cuándo y en qué orden, en qué nivel de complejidad según las características de unos determinados estudiantes” (Porter, 2002, p. 3).

En Chile, a diferencia del currículum prescrito, el currículum implementado en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales –es decir, los conceptos, habilidades y disposiciones que efectivamente son enseñados en esta asignatura–, no ha sido un objeto de estudio recurrente de la didáctica específica, ni de la investigación curricular. El antecedente más relevante es el estudio “Evaluación de Aula en Enseñanza Básica y Media. Subsector Historia y Ciencias Sociales”, del Equipo de Seguimiento Curricular de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación del año 2009. Esta investigación buscaba entregar antecedentes sobre la implementación del Marco Curricular de 1996 en educación básica, y de 1998 en educación secundaria, a partir del análisis de una muestra de registros de evaluación de aula en todos niveles pares de la escolaridad (2°, 4°, 6° y 8° básico, y 2° y 4° medio) (Mineduc, 2009b). Si bien no tenía por objetivo analizar los efectos indeseados de las pruebas estandarizadas sobre el currículum implementado, en su informe sí hace una alusión a posibles efectos derivados de la PSU. Tras constatar que en 4° medio los profesores evalúan contenidos prescritos para los niveles anteriores, se postula como una explicación posible que la PSU mide el conjunto de contenidos de la educación media y que los profesores ocupan este último año para repasarlos. (Mineduc, 2009b).

Metodologías

Para identificar los conocimientos, habilidades y disposiciones prescritas en el currículum nacional de referencia que son considerados y excluidos en la PSU de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se realizó un análisis documental. Este considero, por una parte, el Marco Curricular de referencia de la actual PSU en la en la asignatura de “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” (Mineduc, 2009), junto con los Programas de Estudio de la asignatura de 1° a 4° medio (Mineduc, 2011, 2015). Por otra, el Marco de Evaluación de la PSU de Historia y Ciencias Sociales vigente (Demre, 2014) –la matriz a partir de la cuál de elaboran las

pruebas-, además de un conjunto de tres facsímiles oficiales liberados (Demre, 2014, 2015, 2016). Para el análisis de la información se realizó un análisis de contenido (Mayring, 2014). Para indagar en los efectos de la prueba en el currículum implementado se realizó un Estudio de Casos (Yin, 1994; Flyvbjerg, 2004) en el que se analiza la práctica docente de 4 profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación secundaria, 1 mujer y 3 hombres, que se desempeñan en diferentes contextos sociales, quienes en un mismo año académico realizan cursos que están orientados a la rendición de esta prueba y otros que no los están. Esto con el objetivo de describir los efectos de esta medición sobre el currículum implementado. Para describir estos casos se utilizan tres técnicas de producción de información: observaciones de clases (un promedio de 8 clases en cada uno de los dos cursos dictados por cada profesor), análisis de material de aula y entrevistas a los profesores y a sus estudiantes.

Principales resultados

Conocimientos, habilidades y disposiciones prescritas en el currículum nacional de referencia que son efectivamente considerados y excluidos en la PSU de Historia, Geografía y Ciencias Sociales:

1. El Marco Curricular y la PSU describen dos arquitecturas curriculares diferentes, lo que cuestiona que la PSU sea efectivamente una prueba de 'referencia curricular'. Mientras el Marco Curricular concibe al aprendizaje como competencias, es decir como conceptos, habilidades e ideas puestas en acción en forma conjunta en contextos dados, la PSU concibe al aprendizaje a evaluar como un cruce entre unos ejes temáticos y unas habilidades cognitivas con diferentes grados de complejidad, según la taxonomía de Bloom de 1975.
2. En relación a los contenidos conceptuales, la cobertura de la PSU es parcial. Hay un alta de cobertura de objetivos y contenidos relación con fenómenos y procesos políticos, económicos y sociales, al tiempo que los objetivos y contenidos relativos a fenómenos y procesos culturales muestran una baja cobertura. Así también, se percibe que aquellos objetivos y contenidos que abordan problemas vivos en la sociedad o temas controversiales son excluidos de la medición.
3. Respecto a las habilidades, la cobertura también es parcial. Considera las habilidades relativas a la memorización de información (reconocer, identificar, caracterizar, describir, etc.) y a la aplicación de información (aplicar, síntesis, evaluación, etc.), pero no considera habilidades relativas a la indagación e interpretación de información y a la producción de conocimiento propio (indagar, contrastar, interpretar, opinar, etc.).
4. Respecto a las actitudes y valores prescritos en el currículum de referencia, la cobertura es nula. La PSU excluye de manera explícita esta dimensión del aprendizaje, en tanto se considera como imposible de evaluar en una prueba de alternativas.

En síntesis, la PSU excluye precisamente aquellas habilidades y actitudes que según la fundamentación de la asignatura justifican su presencia en el currículum: la interpretación de la sociedad y la valoración de la democracia y los derechos humanos. Esta brecha entre lo prescrito y lo evaluado se explican en un primer nivel por las limitaciones propias de toda prueba estandarizada, y en un segundo nivel, por la arquitectura de la PSU, que impide evaluar habilidades de mayor complejidad que sí son evaluadas en instrumentos similares (por ejemplo, en la Prueba Internacional de Educación Cívica).

Primeras observaciones sobre el Estudio de Casos

El trabajo en terreno del Estudio de Casos se terminó en enero del presente año, por lo que el análisis de información producida a través de las observaciones de aula, las entrevistas y el análisis del material de aula está en proceso. Aun así, es posible dar cuenta de unas primeras observaciones:

1. Si bien existen diferencias evidentes entre los cursos con y sin presión PSU, en los 4 casos, el estilo de enseñanza de cada docente aparece como el factor más determinante al momento de analizar la forma en que implementan el currículum. Aunque, como se precisará a continuación, los 4 profesores conciben y desarrollan con dos lógicas distintas sus clases en el curso orientado a la Prueba en comparación con aquel que está libre de esa presión, si el profesor, por ejemplo, tiene tendencia a protagonizar la clase, lo hace en ambos espacios, y así también, si el profesor tiende a privilegiar las interacciones o el trabajo autónomo por parte de sus estudiantes, esa tendencia se manifiesta en ambos escenarios.
2. La implementación curricular es siempre, en los 4 casos, situada. Es decir, está enmarcada por elementos contextuales como la dependencia de la institución (si el colegio es público, particular subvencionado o privado), por la posición social de los estudiantes, y por la percepción que los docentes tienen sobre estos elementos. Estos factores son relevantes para nuestro problema de investigación, en tanto la relación de la institución, de los docentes y de los estudiantes con la Prueba esta mediada por la exceptivas de éxito en la misma y al tipo de educación superior al que se aspira.
3. Cada uno de los cuatro profesores, en distinto grado, conciben, planifican, desarrollan y evalúan de manera distinta el curso con presión PSU y el curso sin esa presión. Los estudiantes por su parte, no sólo perciben esas diferencias y comprenden su racionalidad, sino que también esperaran distintos tipos de aprendizajes en estos dos escenarios.
4. Si bien el curso sin la presión de la prueba, en los 4 casos, no es totalmente libre, en tanto deben dar cuenta de un currículum nacional sobrecargado de contenidos, los profesores conciben y desarrollan estos cursos buscando coherencia, con mayor o menor éxito, con sus propios postulados pedagógicos y didácticos.

Así, en los cursos sin presión PSU es posible observar recursos de enseñanza variados en contenido y soporte. Así también, se observa la intención manifiesta por parte de los docentes, insistimos, en distinto grado y con distinto éxito, por desarrollar en sus estudiantes habilidades de análisis e interpretación de información histórica y social, de realizar conexiones entre el contenido y los intereses y vivencias de sus alumnos, y de desarrollar sus clases, al menos discursivamente, en un marco de compromiso con la democracia y el respeto y ejercicio de los derechos humanos. Hay en estos cursos, nuevamente, en distinto grado y con distinta profundidad, espacios para que los estudiantes intervengan, hagan preguntas y discutan entre ellos y con los profesores. Así también, se observan evaluaciones que enfatizan, o al menos dan un espacio significativo, para que los estudiantes desarrollen ideas y las fundamenten.

5. En cambio, los cursos orientados a la Prueba son concebidos de manera más pragmática o estratégica. En ellos se observa la presión por dar cuenta del temario de la Prueba de manera rápida y sintética, y tanto las acciones docentes como las actividades de enseñanza y evaluación tienen por objetivo facilitar la memorización de información y el desarrollo de las habilidades que evalúa esta medición; identificar, reconocer, aplicar o interpretar tablas o gráficos.

Así también, en los cursos con presión PSU, los profesores destinan un tiempo importante a entrenar a los estudiantes en la mecánica de la prueba. Según los profesores, parte muy importante del éxito en la rendición de esta medición pasa por conocer cómo funciona la Prueba, cómo está concebida, el tipo de preguntas que contiene, cuáles son los contenidos más recurrentes o cómo administrar el tiempo disponible, y así también, en entregar claves o pistas que leer estratégicamente los enunciados de las preguntas o que los ayuden a ponderar la plausibilidad de las distintas alternativas. Los estudiantes nuevamente son conscientes de este factor, por lo que demandan, y en cierto sentido agradecen, este tipo de entrenamiento.

En síntesis, las primeras y más gruesas conclusiones de la información producida en este Estudio de Casos son coherentes con la teoría de referencia. Efectivamente, la presión de la Prueba se traduce en una cobertura rutinaria de contenidos y en actividades y evaluaciones menos ambiciosas, es decir, produce las paradojas curriculares predecibles, en tanto no sólo reduce, sino que terminan por transformar los objetivos curriculares de la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales.

En ese marco hay otros dos elementos que interesa relevar. Primero, y como se señaló con anterioridad, la implementación curricular de los 4 profesores que constituyen los casos esta mediada por el contexto social en el que se desempeñan, y este elemento se ve acentuado en el cursos con presión de la Prueba. Lo anterior, en tanto la relación de los establecimientos, de los profesores y de los estudiantes con esta medición esta mediada a su vez por su expectativas respecto a su futuro universitario de los estudiantes y las expectativas de éxito en la rendición de este examen.

Y segundo, llama la atención el alto grado de conciencia de docentes y estudiantes respecto a qué mide efectivamente la Prueba, lo que se traduce en una aproximación muy pragmática de los docentes al concebir y desarrollar los cursos orientados a la PSU, y de los estudiantes respecto a qué aprendizajes esperan desarrollar en estos cursos.

Referencia bibliográfica:

- **Flyvbjerg, B.** (2004). Cinco malentendidos acerca de la Investigación mediante los estudios de caso. *REIS*, 106, 33-62.
- **Gazmuri, R.** (2013). La construcción ideológica del currículum chileno de historia y ciencias sociales. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona. Accesible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129278/rgs1de1.pdf?sequence=1>
- **Gerwin, D.; Visone, F.** (2006) The freedom to teach: contrasting history teaching in elective and state-tested courses. *Theory and research in social education*, 34:2, 259-282.
- **Grant, S. G.** (2000). Teachers and tests: exploring teachers' perception of change in the New York state testing program. *Education policy analysis archives*, 8: 14.
- **Grant, S.G; Gradwell, J.; Lauricella, A. M.; Dereme- Insinna, A.; Pullano, L. y Tzetzso, K.** (2002). When Increasing Stakes Need Not Mean Increasing Standards: The Case of the New York State Global History and Geography Exam. *Theory and research in social education*. 30:4, 488-515.
- **Kohn, A.** (2004). The Costs of Overemphasizing Achievement. En Mathison, S; Ross, W.(eds.).*Defending Public School. Volume IV: The Nature and Limits of Standars- Based Reform and Assesment*. Westport: Praeger Publishers.
- **Mathison, S; Ross, W.** (2004). The Hegemony of Accountability: The Corporate-Political Alliance for Control of Schools. Gabbard, D; Ross, W. (eds.). *Defending Public School. Volume I: Education under security-state*. Westport: Praeger Publishers.

- **Mathison, S; Ross, W.** (2004a). Introduction: The Nature and Limits of Standards-Based Reform.
- **Mathison, S; Ross, W.** (eds.). *Defending Public School. Volume IV: The Nature and Limits of Standards- Based Reform and Assesment.* Westport: Praeger Publishers.
- **Porter, A.** (2002). Measuring the content of instruction: uses in research and practice. *Educational research*, 31- 7, 3-14.
- **Porter, A.** (2004). Curriculum assesment. J. Green, G. Camille yElmor, P. (ed) *Complementary methods for research in education.* Washington: American Educational Association.
- **Schmidt, W., McKnight, C.** (1995). Surveying Educational Opportunity in Mathematics and Science: An International Perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 17, N° 3.
- **Schmidt, W., McKnight, C., Valverde, G., Houang, R. y Wiley, D.** (1997). *Many Visions, Many Aims. Volume 1. A cross national investigation of curricular intentions in school mathematics*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- **Segall, A.** (2003). Teacher's perceptions of the impact on state-mandated standardized testing: The Michigan Educational Assessment Program (MEAP) as a case study of consequences. *Theory and research in social education*, 31:3, 287-325.
- **Stobar, G.** (2010). *Tiempo de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación.* Madrid: Morata.
- **Yin, R.** (1994), Investigación sobre estudio de casos: diseño y métodos, *Applied Social Research Methods Series.* Vol. 5, Sage Publications, PDF created (2. ed).

Documentos

- Demre (2013). Historia del examen de admisión. Consultado en el portal web del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Nacional de la Universidad de Chile. Accesible en http://www.demre.cl/historia_pruebas.htm
- Demre (2014). Temario PSU Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Accesible en: http://www.demre.cl/text/pdf/p2015/temarios_p2015/temario_hycsoc_p2015.pdf
- Ministerio de Educación (Mineduc) (1998). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Accesible en: <http://www.aep.mineduc.cl/images/pdf/2010/CurriculumMedia.pdf>
- Mineduc (2009). Ajuste Curricular a las Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de Enseñanza Básica y Media. Accesible en: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=218429&PP=1>
- Mineduc (2009a). Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Accesible en: http://www.educarchile.cl/userfiles/P0001/File/ajuste_curricular/Articulo_Fundamentos_Ajuste_Historia_Geografia_y_CSoc_300309.pdf
- Mineduc (2009b). Evaluación de Aula en enseñanza básica y media. Subsector de Historia y Ciencias Sociales. Equipo de Seguimiento a la implementación curricular. Unidad de Currículum y Evaluación. Mineduc.
- Mineduc (2013) Bases Curriculares. 7° Básico a 2° Medio. Accesible en: http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query&t_busca=1&results&search=1&dis=0&category=1
- Pearson (2013). Informe PSU, Chile. Informe ejecutivo. Accesible en: http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201301311058200.ChilePSUResumen_Ejecutivo.pdf

Concepciones de los profesores sobre la enseñanza de la historia en el bachillerato integral comunitario de Oaxaca

Fernando Díaz González

fdiazgonzalez8@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco CDMX. / México

RESUMEN:

El Bachillerato Integral Comunitario (BIC) es un subsistema que imparte Educación Media Superior a los pueblos originarios del estado mexicano de Oaxaca. En esta ponencia se presentan los primeros resultados de una investigación sobre las concepciones del profesorado del BIC en torno a la enseñanza de la historia en dicho sistema educativo. Los resultados de la investigación muestran como su pensamiento profesoral está determinado por su propio contexto social, geográfico, sus vivencias y su formación profesional; los cuales permiten apreciar la manera como conciben la historia que pretenden enseñar en este contexto, las finalidades que le adjudican a la misma en las escuelas oaxaqueñas, su posición respecto a los programas de estudio del modelo educativo y, finalmente, su concepción sobre la didáctica de la historia para su enseñanza en el contexto indígena.

PALABRAS CLAVE: Profesorado-historia- enseñanza-contexto comunitario.

Concepções de professores sobre o ensino da história no abrangente bacharelado comunitário de Oaxaca

RESUMO:

O Bacharelado Comunitário Integral (BIC) é um subsistema que transmite o Ensino Superior aos povos nativos do estado mexicano de Oaxaca. Este artigo apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa sobre as concepções da história dos professores BIC nesse estado.

Os resultados da pesquisa mostram como seu pensamento professoral é determinado por seu próprio contexto social, geográfico, suas experiências e sua formação profissional. Isso nos permite apreciar a maneira como eles concebem a história que eles pretendem ensinar neste contexto. Mas também os propósitos que lhe são atribuídos nas escolas de Oaxaca.

PALAVRAS-CHAVE: Contexto da equipe de professores - história - ensino - comunidade.

Concepções de professores sobre o ensino da história no abrangente bacharelado comunitário de Oaxaca

ABSTRAC:

The Integral Community Baccalaureate (BIC) is a subsystem that provides Higher Secondary Education to the original peoples of the Mexican state of Oaxaca. This paper presents the first results of a research on the conceptions of the BIC faculty regarding the teaching of history in that educational system. The results of the research show how their teacher's thinking is determined by their own social, geographical context, their experiences and their professional training, which allow them to appreciate the way they conceive the history they intend to teach in this context, the purposes that they attribute to the same in the Oaxacan schools, its position with respect to the study programs of the educational model and, finally, its conception on the didactics of history for its teaching in the indigenous context.

KEYWORDS: Teaching staff – history – teaching - community context.

La importancia del pensamiento profesoral en sus prácticas de enseñanza

La historia escolar incorporada al currículum de la educación elemental en México en el último cuarto del siglo XIX se configuró a partir de una historiografía nacional y patriótica. No solo se introdujo dicha historiografía como objeto de aprendizaje en el currículum sino también su función social en cuanto a la construcción del *México imaginario* negando aquel *México profundo* -según los términos de Bonfil Batalla (2014)- mediante la transmisión de los valores patrióticos cuyo fin es afianzar el régimen político. En síntesis, a la historia enseñada

se le asignó cumplir una función *política-ideológica* (término acuñado por Pereyra, 1980), relacionada con el desarrollo de la *identidad nacional* para la construcción del Estado-nación dejando al margen la historia de los indígenas, los obreros, los campesinos o las mujeres.

Así, la enseñanza de la historia se redujo a la mera transmisión de acontecimientos, fechas y nombre de los personajes históricos de la política nacional puesto que la historia patria “*no es un conocimiento, sino celebración[de los actos heroicos de sus personajes históricos]*” (Meyer, citado por Loaeza, 2012, p.35] y como tal no permite un pensamiento crítico e incluso la historia escolar del siglo XIX al relatar las hazañas de los “héroes nacionales”, sus batallas y anécdotas tenía un sentido de ser *maestra de la vida* el cual no servía para la reflexión. A pesar del desarrollo historiográfico a mediados del siglo XX, llámese historia social, cultural, la historia cuantitativa o la microhistoria (connotados como la historia de abajo), en la actualidad sigue permeando dentro del currículum de la historia escolar el discurso histórico de la historiografía tradicional (Maestro, 1997).

Para Carretero (2007) la historia enseñada presentada en los libros de textos y los programas de historia, trata sobre un pasado común, es generadora de identidad, lealtad y sentido de pertenencia hacia el nacionalismo patriótico, ello se fortalece con los honores y respeto a los símbolos patrios, así como la observancia de las efemérides dentro de la escuela. De esta manera, la historia escolar impone una versión acerca del pasado desde la mirada de los vencedores,

“los contenidos de los libros de texto y de los programas escolares se dedican a formar en la mente de los niños una concepción estrecha del desarrollo histórico del país, dominada por la idea de una identidad nacional uniforme” (Florescano, 2000, p.134).

Por su parte, la concepción del profesor sobre la historia ha sido fundamental en la formación de los educandos. Entenderemos al pensamiento del profesor, según Pérez (1987), como una estructura semántica. Esta estructura constituida por “*teorías y modelos, las estrategias y adopción de decisiones, los valores y sistema de creencias*” (p. 205). Las teorías y modelos pueden ser pedagógicos, didácticos y en este caso disciplinares (saber histórico); las estrategias para la toma de decisiones están relacionadas con todas aquellas decisiones implicadas en el proceso educativo; en cuanto a los valores y creencias son todas aquellas adquiridas en sus vivencias dadas por su propio contexto social.

La estructura semántica o las concepciones del profesor, de acuerdo con el autor, es factor determinante en la planeación de la intervención didáctica (enseñanza pre activa) así como en el desarrollo y evaluación de las tareas académicas dentro del aula (enseñanza interactiva) y, finalmente tiene consecuencias no solo en el desarrollo cognitivo sino afectivo, social y psicomotor del estudiante. En este sentido, la tarea del profesor no se limita a transmitir conocimientos de manera mecánica sino dicha estructura semántica permite movilizar la capacidad cognitiva del estudiante, “*lo pretenda o no, es un poderoso agente que determina el flujo de estímulos que rodean al alumno*” (Joyce, citado por Pérez, 1987, p.206).

En la enseñanza de la historia, el pensamiento del profesor tiene un efecto muy importante en la formación histórica del educando, bien se puede traducir la enseñanza de la historia en un conocimiento para la crítica y la reflexión del medio social o bien para transmitir a través de la historia la ideología política de ciertos grupos de poder en beneficio del *statu quo*, como es característico en la historia escolar mexicana. Las primeras investigaciones en cuanto a enseñanza de la historia en México señalan que el profesor se ha encargado de transmitir los valores patrióticos de la historia escolar oficial (Vázquez, 1975). Es decir, los historiadores investigan y narran el pasado del Estado y los profesores la enseñan a través de las herramientas psicopedagógicas, didácticas y el uso casi exclusivo del libro de texto.

Así, la escuela y los profesores se le miran como puente entre el Estado y la sociedad a través de la historia. No obstante, otros advierten que las prescripciones establecidas en el currículo de historia no siempre son asumidas como tal por los profesores y educandos. Plá (2012) habla sobre la construcción de diversos significados acerca del pasado, por tanto, el profesor puede ser reproductor de la historia hegemónica o bien utilizar el saber histórico como instrumento de resistencia.

En palabras de Sánchez Cervantes (1991) para algunos profesores “*la historia es el cauce natural en la formación de la conciencia y la unidad nacional, mientras que para otros... es arma de cambio social. En virtud de esto no existe una sola visión o concepción de lo histórica sino que son muchas y variadas*” (p.37).

En general, la enseñanza de la historia depende de la perspectiva historiográfica del profesor y la influencia de su propio contexto sociocultural, geográfico y por sus vivencias personales.

Por ello, es necesario indagar el pensamiento del profesor encargado de enseñar historia en el Bachillerato Integral Comunitario, quien forma parte del proceso educativo desarrollado dentro del contexto comunitario, para tener pistas en cuanto a teorías y prácticas manejadas en el proceso de enseñanza de la historia y con ello proponer ciertos lineamientos que ayuden a mejorar o reorientar la práctica profesoral en beneficio de los estudiantes indígenas. La pregunta central que orientan la investigación es: ¿Cuáles son las perspectivas del profesor sobre la enseñanza de la historia en el contexto comunitario del BIC? Este trabajo de investigación es de corte cualitativo y se utilizó la entrevista en profundidad (propuesta por Taylor y Bodgan, 1992) para recopilar los datos empíricos del profesorado.

El Bachillerato Integral Comunitario. Una educación alternativa para los pueblos originarios del Estado de Oaxaca

El Bachillerato Integral Comunitario es un subsistema de Educación Media Superior, dependiente del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), dirigido a los pueblos originarios del estado mexicano de Oaxaca; surgió en 2001 en el seno de las organizaciones indígenas como propuesta de educación alternativa adaptada a las características culturales y lingüísticas de Oaxaca. El propósito del modelo educativo consiste en promover “*el respeto a la diversidad cultural, lingüística y étnica... brindando una educación culturalmente pertinente a los estudiantes de los pueblos indígenas que atiende*” (CSEIIO, 2015, p.9). Lo anterior se relaciona con los saberes universales para una formación integral, pertinente al contexto local, nacional y universal.

El proceso del modelo educativo se sustenta en el *Sistema de Enseñanza Modular*. Ésta consiste básicamente en una “*enseñanza basada en problemas de la realidad denominados Objetos de Transformación*” (CSEIIO, 2015, p.12), los cuales se definen y trabajan en cada módulo (semestre) a través de *Problemas ejes* particularizados en *Líneas de investigación*, además se abordan de manera interdisciplinaria. En este proceso de enseñanza se pretende que los contenidos de historia contribuyan al aporte de conocimientos disciplinares, al desarrollo de la investigación modular en aras de la interdisciplinaria y la puesta en práctica de los conocimientos históricos en la solución de problemas.

De acuerdo a la metodología de la enseñanza modular la tarea del estudiante (alumno) es la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es quién construye sus conocimientos mediante la investigación. Por consiguiente el profesor tiene asignado el papel de Asesor investigador, su labor no se reduce a transmitir conocimientos sino ser un gestor o facilitador de aprendizajes, es quien planifica el proceso de enseñanza modular y se convierte en vínculo

o mediador entre el saber histórico y la formación del estudiante para que éste último construya aprendizajes significativos, según el documento *Modelo Educativo Integral Indígena* (MEII) del Bachillerato.

El plan de estudios comprende cuatro cursos de historia. A partir del segundo módulo los estudiantes cursan el programa de *Historia Local, Regional y Estatal*, en tercer y cuarto *Historia de México* I y II, y en quinto módulo *México en la Historia Universal*. En la reforma curricular de 2014 los contenidos de los programas de Historia fueron homogeneizados y adaptados para desarrollar las competencias genéricas y las disciplinares, éstas últimas son parte de las ciencias sociales establecidas en la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS). También, promueve la formación de las competencias interculturales que son propias del modelo educativo y están diseñadas a fin de que el estudiante reconozca la relación igualitaria de la diversidad de culturas, fortalezca los elementos culturales así como la relación entre los saberes científicos y locales (CSEIIO, 2015).

El profesor y sus concepciones acerca de la enseñanza de la historia

Los resultados de la investigación en torno al pensamiento del profesor de historia del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) -obtenidas mediante la entrevista en profundidad- están estructuradas en las siguientes temáticas generales:

- a) Encuentro con la historia
- b) Noción de historia: Y ¿qué es la historia?
- c) ¿Para qué sirve la historia?
- d) Posición del profesor con respecto a los programas de estudio y,
- e) Posición del profesor sobre la didáctica de la historia

Los temas base de la entrevista fue aplicada a ocho profesores de los Bachilleratos Integrales Comunitarios ubicados en zona mazateca, mixteca y zapoteca. A continuación presento los resultados de cuatro profesores, con las siguientes características:

Características de los profesores entrevistados				
Prof. (a)	Perfil profesional	Pueblo de origen	Área de conocimiento que atiende	Antigüedad
1	Licenciatura en Filosofía y maestría en Educación	Mazateco	Ciencias sociales y humanidades y metodología de la investigación	10 años
2	Licenciatura en Psicología	Mazateco	Ciencias sociales, humanidades y orientación educativa	7 años
3	Licenciatura en Pedagogía	Mazateco	Orientación educativa	8 años
4	Licenciatura en Derecho	Mixteco	Ciencias sociales y humanidades	3 años

Encuentro con la historia

Según las voces de los profesores/as su encuentro con la historia durante su formación profesional se dio de manera distinta, para algunos/as fue mínimo y para otros/as por lo regular las asignaturas de historia cursadas tenían relación con su disciplina formativa profesional pero no con la disciplina histórica y su enseñanza. La profesora con formación en Pedagogía manifestó que su encuentro estaba relacionado con la historia de la educación en México, pero ajena a una especialización en enseñanza de la historia.

El único caso que mayor relación tuvo con la historia es el profesor de formación filósofo, sus nociones de historia derivan de la asignatura cursada en su carrera titulada *Filosofía de la historia* y ésta la define como “una disciplina filosófica que se encarga de, analizar, de ver, de estudiar... cómo es que se hace historia, cómo es que se ha hecho historia”. En cuanto a la enseñanza de la historia, dicho profesor reconoce que hacer historia y enseñarla son dos procesos distintos, “generalmente los que hacen la historia o los que investigan la historia, muy pocas veces enseñan la historia... porque estamos hablando de que, el que enseña historia debe de echar mano de ciertas herramientas pedagógicas”, asimismo “los que enseñamos historia también, no nos dedicamos a hacer historia”.

En este escenario, algunos/as profesores/as están conscientes del papel del docente en la enseñanza de la historia, por un lado dicho docente “tendría la obligación de saber si esa historia, que está contando el historiador o que aparecen en los libros es... la que conviene enseñar”, el cual obliga a documentarse en cuanto a conocimientos disciplinares; por otro lado, ante la imposición de una historia oficial, de la versión “que escribieron los vencedores” los entrevistados manifiestan que el docente enseñante le toca:

“hacer la otra parte de la historia pues, una cara no están mostrando los libros de texto, la historia del gobierno, la historia que hicieron los que ganaron, ¡la otra historia me toca hacer a mí! la otra historia es la que estoy haciendo yo con los estudiantes, con la misma temática, con los mismos textos, pero desde un punto de vista más crítico, más reflexivo, más rebelde”.

Por otra parte, según los relatos profesoriales los conocimientos disciplinares lo han obtenido a través de libros o revistas de historia y la formación docente la han recibido de parte del subsistema educativo y del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Estos cursos no precisamente están encaminados a enseñanza de la historia sino de las ciencias sociales en general. Dos profesores señalan que su encuentro más cercano con la historia fue durante el curso titulado *El pensamiento crítico en las ciencias sociales latinoamericanas* impartido por el historiador local Guillermo Marín cuya aportación teórica se basa en las ideas de las teorías decoloniales o las filosofías del sur desarrolladas por Enrique Dussel, Sousa Santos, Aníbal Quijano, etc.

Dicho curso de actualización permitió a los profesores conocer otras miradas de la historia ya que se trataron “*algunas cuestiones de historia... desde un punto de vista crítico... es una historia [de México], digamos no conocida o no contada en los libros como tal... es una historia más, no tanto de los libros de texto, no tanto de la historia tradicional como no los han contado...*” [Por el contrario] “*es una historia más de análisis, una historia más profunda de... los hechos históricos*”. Asimismo el curso encaminó a los profesores investigar “*otras historias*” y “*tratar de entender...[Y] de encontrarle sentido a la historia*”. Esto, permite comprender la importancia de los cursos de actualización, no solo en la parte didáctica sino en la formación disciplinar relacionado con las “*otras historias*” que no tienen cabida en las historias las historias homogéneas y discriminatorias.

Noción de historia: Y ¿Qué es la historia?

La noción de los/as profesores/as acerca de la Historia está encaminada a una visión más contemporánea, un tanto alejada de aquellas conceptualizaciones tradicionales que veían a la historia como una ciencia que estudia los hechos del pasado. El pensamiento disciplinar del profesorado ve a la historia como una ciencia encargada de estudiar los cambios o procesos de las sociedades a través del tiempo, no solo el pasado distante sino muestran relación entre el pasado y el presente. En palabras del profesorado la historia estudia las “*las relaciones entre los seres humanos en diferentes momentos, no nada más en el pasado, [también] en el*

presente” o bien se encarga “de estudiar más que los hechos” estudia “las transformaciones sociales” para entender el presente de las comunidades y del país.

El objeto de estudio de la historia, entonces, son los cambios sociales en el tiempo y además tiene influencia en el presente, este pensamiento rompe con la noción de la historia como coleccionador de hechos pasados (historia anticuaria) y es una historia más viva, como apuntaría Bloch (1984) hay una conexión entre los muertos con los vivos. El estudio revela también la concepción fenomenológica de la historia (Le Goff llama historia vivida), una afirmación profesoral considera a la historia como “*un quehacer de todas las personas*”. Aquí se deja ver que los “*todos*” son actores históricos y por lo tanto “*todos*” son sujetos históricos, a diferencia de la historia tradicional quien estudia solo los actores políticos y económicos.

¿Para qué sirve la historia?

El profesorado del BIC le asigna distintas finalidades a la disciplina histórica. En primer lugar la historia “*da identidad*” y sentido de pertenencia al grupo al que se pertenece; esto es, la historia ayuda a formar la *identidad colectiva* porque une al grupo (como familia, pueblo o nación) para sentirse parte de ello. Desde la postura del profesorado, además de formar la identidad nacional también otorga la identidad local (como pueblo o familia) y es tarea de la enseñanza de una historia más local y cercana a las vivencias de las personas. En segundo lugar, otros/as profesores/as refieren a la historia como una herramienta útil para comprender la sociedad actual porque en el pasado están las posibles respuestas del presente, al comprender el presente existe la posibilidad de prever el futuro.

De esta forma, la historia ayuda a “*entender esta sociedad actual... porque somos una evolución... partiendo tal vez de esa ley de causa y efecto ¿no? todo tiene una causa, tiene un antecedente y un consecuente... Nosotros somos un consecuente... de una serie de antecedente*”. En principio esta concepción del profesorado supera la tradición de conocer, por medio de la narración histórica, los hechos, fechas y personajes del pasado sin conexión con el presente. Pese a ello, mirar los hechos como *causas y efectos* significa seguir mirando el proceso histórico en un tiempo histórico *cronológico progresivo o lineal*. Parafraseando a Fontana (2002) mirar la historia en un sentido lineal implica seguir pensando en la *continuidad* se sigue pensando en un “orden final de las cosas”, y no deja ver las aportaciones históricas de los “*otros*”.

Otra utilidad de la historia, según la percepción profesoral, es la formación del *pensamiento crítico*. Al conocer el pasado histórico nos hace “*más críticos,... de nuestro presente y más críticos de nuestro futuro*”; la historia ayuda a entender varias cosas del momento actual, para ello se debe “*analizar los acontecimientos históricos, se debe atar cabos*” y no memorizar datos, si se logra atar cabos entonces la historia ayuda a “*construir pensamientos y que esos pensamientos en algunos casos a lo mejor si puede... cobrar vida en el presente*” sea en la vida cotidiana y social.

Posición del profesor con respecto a los programas de historia del Bachillerato Integral Comunitario

Los/as entrevistados/as observan en los programas una “*historia oficial*” legitimada. A pesar de ser el BIC un subsistema de educación dirigida a los pueblos originarios, en los programas de 2014 se refleja una “*imposición de la historia desde el nivel primaria hasta el nivel medio superior o nivel superior*”; además de estar saturado de muchos contenidos históricos. A juicio del profesorado el programa de la asignatura de *Historia Local, Regional y Estatal* así como el de *Historia de México* no cumplen con la función del reconocimiento de la cultura e

identidad de las comunidades indígenas. Una de las profesoras menciona que la *función social* de los contenidos de historia de México es la del “*reconocimiento de la cultura e identidad nacional*”; no se expresa en ella ni la voz, ni la historia de los pueblos indígenas, el propósito de los bloques hacen meramente hincapié en lo nacional, afirma.

En el caso de la asignatura de *Historia Local, Regional y Estatal*, según el profesorado es la más cercana al reconocimiento de la identidad local de las comunidades Oaxaqueñas, sin embargo existen algunos factores que impiden dicho cometido: en primer lugar se le ofrece muy poco tiempo a la historia antigua de México; en segundo lugar, hay temáticas relevantes, pero no hay información histórica, “*por ejemplo, hay un tema que dice: Tu comunidad en la época de la conquista, me pongo en el contexto de San Lorenzo... ¿de dónde me hago de información? Y aunque los alumnos vayan a preguntar con el más viejito de la comunidad no... van a encontrar [la información histórica]*”.

Existe una problemática en la historia local, muchas historias no están escritas, afirma el profesor, “*por ejemplo lo de la construcción de la iglesia que es un hecho histórico muy importante para la comunidad, en ningún lugar está escrito*”. Esta problemática ha sido observada por Florescano (2012) cuando afirma que la historiografía mexicana ha privilegiado el estudio de la historia nacional y a pesar de que existen otros campos de estudio permanece en los círculos de los historiadores e intelectuales, lejos de la masa social. La propuesta sobre el estudio de las historias locales y regionales la hizo Luis González a finales de la década de los sesenta, pero no han conseguido ser parte de la historia enseñada.

Por todo lo anterior, los/as profesores/as adaptan los contenidos históricos del programa en función a los requerimientos formativos en historia de los jóvenes indígenas pero sin abandonar totalmente lo establecido en los programas de estudio en la enseñanza de la historia oficial porque con esa historia será evaluado al querer ingresar a la universidad, al respecto un punto de vista profesoral señala:

“tampoco caigo en ese sentido... de olvidarlos al cien por ciento porque finamente tienes esa obligación ética de que el chavo no solamente lo vas a preparar para, para que sea un ciudadano consciente, un crítico, un revolucionario... tienes que prepararlo para que el chavo tenga la oportunidad, pues, de ingresar a una escuela de nivel superior y pueda seguirse formando”.

Esto indica, finalmente, la imposición sobre la diversidad cultural la historia única y univocista.

Posición del profesor sobre la didáctica de la historia

El relato profesoral mira a la enseñanza de la historia como un instrumento para “cuestionar todo lo que sucede” en su momento presente; la intención de enseñar historia, a juicio de un profesor, es “*formar estudiantes críticos y analistas de su momento*”. Incluso existe la noción de *conciencia histórica* al señalar que la historia “*sirve para conocer el pasado para reflexionar el presente y para prever el futuro*” y además de “*que sean conscientes de su realidad*”.

Para lograrlo, nuestros/as informantes tienen la idea de enseñar “*otras historias*”, otras miradas o bien una “*historia crítica*”. Pese a este discurso, en cierta manera, observo la falta de actualización docente en cuanto a historias alternativas a la historia oficial, esto dificulta la selección de parte de los/as profesores/as otras narrativas históricas ajenas al canon oficial. Ello se muestra cuando mencionaron utilizar en sus clases “*libros de Telesecundaria*” o “*libros de historia antigua de primaria*” o “*libros de texto de bachillerato*” editadas por la SEP.

Formar estudiantes *críticos, analíticos y reflexivos* es tarea difícil, reconoce el profesorado de historia; observan ciertos obstáculos para conseguirlo, una de ellas la carencia de bibliografía en las escuelas, otras la repetición de parte de los estudiantes lo dicho por otros compañeros o lo que dicen los autores de los libros y en consecuencia según el profesor psicólogo,

“no estamos haciendo nada con la información, la información igual me la puedes dar tú, me la puede dar el señor que vende leña y no cambiaría nada, lo realmente interesante de la historia es qué haces tú con esa información que posees, sobre lo que me estás diciendo, cuál es la reflexión y con qué te quedas tú”.

Para la finalidad propuesta es necesario ciertas condiciones de parte del estudiante, por ejemplo leer mucho, que sepa conectar una cosa con otra, de lo contrario es un obstáculo para conseguir la meta.

Derivada de las conversaciones encuentro al menos dos metodologías en la enseñanza de la historia de México. La primera consiste en problematizar, analizar y explicar los procesos históricos nacionales; en esta forma de enseñar el profesor *define la temática* (hechos históricos) e enseñar, citan por ejemplo las culturas mesoamericanas, la independencia nacional, la reforma o el Porfiriato; en las actividades didácticas ponen en marcha estrategias de aprendizaje como son los cuadros sinópticos, los cuadros comparativos, las líneas del tiempo, la exposición del estudiante, las lecturas dirigidas y de análisis, los mapas conceptuales, los sociodramas, entre otros. Es de observar que muchas estrategias sirven para tratar la parte conceptual y procedimental de los saberes; se nota aun la falta de otras estrategias sobre el fortalecimiento de la parte afectiva y en consecuencia lograr la formación de estudiantes críticos de su realidad a través de la historia.

En este proceso educativo se nota el uso de un enfoque constructivista del aprendizaje y la enseñanza de la historia dirigida a la participación de los estudiantes en la construcción de su conocimiento, pero se observa como lo hace notar Salazar (2001)-que esta didáctica alternativa está muy centrado en “la actividad” (estrategias de aprendizaje) y se olvida del “contenido” (el tema histórico) o bien pasa a segundo plano, esta nueva estrategia Salazar (2001) le llama “activismo”, por lo tanto se sigue enseñando la misma historiografía nacional de corte positivista al cual se le mira como una masa de información no para memorizarla sino ahora tratar de comprenderla, por eso el profesorado utiliza los esquemas conceptuales, pues a decir de un profesor *“ayudan mucho a la organización de la información porque la historia es mucha información”.*

Otra metodología para enseñar la historia se basa en la *problematización del presente*. La idea profesoral nos es memorizar datos, fechas o el nombre de personajes históricos, sino relacionar los hechos históricos con la situación social del educando. En primer lugar, establecen con los estudiantes lo que llaman *“temas de actualidad”*, *“temas de interés”* o *“ejemplos peculiares de la vida actual”*, por ejemplo los impactos del programa Prospera, el narcotráfico, las elecciones del Estado de México 2017, el indigenismo, las relaciones de México con los Estados Unidos o la política económica, etc.

A continuación menciona un profesor:

“divido por intereses qué temas les gusta y que ellos busquen en la historia o juntos buscamos en la historia, cómo surgió y cómo ha evolucionado y, cómo contribuye eso en la actualidad... y a partir de eso buscar o tratar de entender por qué los problemas sociales actuales”.

En suma, observo en el discurso profesoral tres momentos en la metodología para la enseñanza de la historia: primero, la selección de los problemas de la realidad actual; luego la investigación de los antecedentes históricos de ese problema (momento de la relación entre el presente y el pasado) y finalmente la explicación de los problemas sociales a través de la historia, el cual ayudará la proyección del futuro y la consecución de formar estudiantes críticos y reflexivos de su entorno actual.

Algunas reflexiones finales

Este análisis permite ver un pensamiento del profesor influido y determinado por su propio contexto sociocultural, geográfico y por sus vivencias personales. A pesar de la formación profesional de cada uno y el tipo de historia presentado (a menara de contenidos) en los programas de estudio tratan de mirar con otra visión la historia y su enseñanza. Buscan estar fuera del canon oficial para hacer de la enseñanza de la historia una oportunidad hacia la reflexión de los problemas que enfrenta la nación mexicana a través del estudio de su pasado.

También en el análisis se puede observar, a través de los mismos relatos, las carencias existentes en los planteles BIC y ciertas deficiencias en la formación de los/as profesores/as que limitan la enseñanza de la historia. En los planteles hacen falta de libros, las tecnologías y la comunicación digital y bibliotecas; en el caso de la formación del profesorado se nota algunas carencias no solo en formación didáctica sino una formación en cuanto a la epistemología de la historia. El conocimiento de “las otras historias” y su estructura metodológica parecen estar abnegada, en el pensamiento del profesor pervive aun la historia escolar o la *narrativa histórica* aprendida en la escuela básica; el encuentro con la historia en su etapa de estudiante de nivel básico es todavía referente para enseñar historia en el BIC.

El profesorado indígena en su afán de ofrecer una educación alternativa construye métodos de enseñanza y aprendizaje encaminadas a lograr la formación de estudiantes críticos de su entorno inmediato, miran a un estudiante activo y el constructor de su aprendizaje, aunque muchas veces dicho ideal no coincide con la metodología didáctica del estudiante; por otro lado, se documentan sobre la historiografía o la historia a enseñar y planea en función de las necesidades de las comunidades originarias. Al reforzar dichas prácticas del profesor estaría en condiciones de favorecer una educación ligada a la justicia social necesaria para los pueblos originarios de Oaxaca, para ello se hace necesario observar ciertos lineamientos de parte del profesorado en la enseñanza de la historia.

Una de las primeras premisas a observar por parte de todo profesor enseñante de historia es el *para qué de lo que está enseñando*, su tarea no debe limitarse a transmitir la historia investigada para ser memorizada por los educandos. Para Salazar (2018):

El problema medular a resolver en la enseñanza de la historia no reside solamente en centrar la atención en el desarrollo de habilidades cognitivas y/o competencias, o en la innovación de las didácticas, sino en la función social o pública de la historia, es decir, en reflexionar y consensuar sobre el para qué sirve enseñar historia, de la cual se derivaría qué enseñar y por último cómo enseñar. (p.19)

Siguiendo la observación de Salazar (2018) así como la propuesta de Carretero y Montanero (2008) la historia enseñada en el Bachillerato Integral Comunitario debe servir para recuperar y formar la identidad local perdida por la imposición de la historia nacional romántica y por otro debe estar encaminada a ayudar a los educandos pensarse, cuestionar su tiempo presente, comprender y dominar su presente a través de los saberes históricos. “*Se pretende que los estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a pensar históricamente*” (Carretero y Montanero,

2008, p.135). Toda historia a enseñar no es útil sino al servicio de las necesidades del presente del contexto comunitario.

Repensar la historia enseñada. Se trata de pensar en “otras historias” para atender la diversidad, sean las mujeres, los campesinos, los obreros, las indígenas, los niños, etc. A decir de Salazar (2018) es necesario nuevas narrativas “que den cuenta de la diversidad y multiculturalidad de los grupos y comunidades que conforman a la sociedad mexicana” (p. 26-27). Existe la necesidad de la historia para la diversidad porque cada contexto es distinto, hay procesos históricos particulares y cada grupo social presenta diversas necesidades, claro relacionados con el contexto nacional e incluso universal; de igual modo se debe observar los elementos de las historias, por ejemplo un tiempo histórico distinto al tiempo lineal y cronológico que enarbola un supuesto “progreso”; los sujetos históricos no solo son el grupo minoritario de la política o la economía, todas las personas son parte de la historia.

La historia escolar a enseñar debe estar ajena a la visión eurocéntrica (Vega, 2011) y recuperar el proceso histórico de los pueblos originarios. En el caso de las poblaciones originarias, la historia vivida es una parte de la vivencia comunal. *La historia local comunitaria* es construida por cada uno de los individuos quienes participan y sirven a su comunidad. Al momento de construir infraestructura, de limpiar los caminos, el panteón municipal o de asistir a las asambleas estás construyendo la historia. La historia local se transmite a través de la oralidad y la memoria colectiva es un instrumento para no olvidar los acontecimientos realizados por el comunitarismo, se transmite de generación en generación.

Así, cuando una persona participa y deja constancia (sea oral o escrito) de su actuar no solo es reconocido en su familia sino es reconocido por la comunidad y adquiere prestigio, a diferencia de la civilización occidental el prestigio se obtiene por el poder económico y político, en la comunidad el prestigio y respeto se obtiene mediante la participación con los cargos comunitarios; para llegar a ocupar un cargo de alto rango, que es el de presidente municipal, el requisito es la participación y el haber ocupado cargos de bajo rango.

Por último, *renovar el cómo enseñar la historia.* Existen muchas propuestas para lograr el desarrollo del pensamiento histórico, entre las metodologías más estudiadas está la *enseñanza a partir de problemas, el análisis historiográfico* (Vega, 2010) para desmitificar la historia homogénea y absoluta o el *uso de algunos procedimientos del método histórico* en la enseñanza. Según Carretero y Montanero para lograr desarrollar el pensamiento histórico es necesario desarrollar ciertas habilidades, el educando debe “*tener la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente, por un lado; y la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica, por otro*” (2008, p.135).

Referencia bibliográfica:

- Bloch, M. (1984). *Introducción a la historia*. México: FCE.
- Bonfil, G. (2014). *México Profundo. Una civilización negada*. México: Debolsillo.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. España: Paidós.
- Carretero, M. y Montanero, M (2008). “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales”. *Cultura y Educación*, 20 (2), pp. 133-142
- Florescano, E. (2000). *Para qué estudiar y enseñar historia*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América
- Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. México: FCE.
- Fontana, J. (2002). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Barcelona: Crítica

- **Loeza, S.** (2012). La historia, la historia patria y la formación de un nuevo consenso nacional. En Velasco, S. y Jablonska, A. *Construcción de políticas educativas interculturales en México: Debates, tendencias, problemas y desafíos*. (pp. 381-408). México: UPN.
- **Maestro, P.** (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (La concepción de la historia enseñada). *Clío & Asociados*, 2, 9-34. Accesible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/31163>
- **Pereyra, C. et al.** (1980). *Historia ¿para qué?* México: Siglo XXI.
- **Pérez Gómez, A.** (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221. Accesible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re284.pdf?documentId=0901e72b813b496b>
- **Plá, S.** (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*. Revista de ciencias sociales, 84, pp. 161-184. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319128360007>
- **Salazar, J.** (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿... Y lo maestros que enseñamos por historia?* México: UPN.
- **Salazar, J.** (2018). ¿Por qué enseñar historia a los jóvenes? Una reflexión sobre el sentido de la historia en la formación de las identidades en el México Globalizado. México: UPN.
- **Sánchez Cervantes, A.** (1991). Premisas para un debate en torno a la enseñanza de la historia. *Cero en conducta*, 28, 35-42.
- **Taylor, S.J y Bodgan, R.** (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. España: Paidós.
- **Vázquez, J.** (1975). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- **Vega, R.** (2010). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Colombia: Colección Pedagogía Siglo XXI.
- **Vega, R.** (2011). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales y su enseñanza en las Ciencias Sociales*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Documentos:

- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca. (2015). *Modelo Educativo Integral indígena*. Oaxaca: CSEIIO.

La historia regional enseñada en comunidades pluriculturales de Chiapas

Marco Antonio Sánchez Daza

masdaza@hotmail.com

ENSCH-UNICACH / México

RESUMEN:

La presente ponencia forma parte de una investigación más amplia sobre la enseñanza de la historia regional de Chiapas en comunidades pluriculturales, tiene el propósito de mostrar algunos resultados en torno al sentido que le dan a su enseñanza profesores de educación básica, con una relativa formación institucional en el campo, en contextos de desigualdad social y marginación históricas y lenguas a veces distintas a las que dominan, en espacios con herencias culturales ancestrales, una propuesta de historia oficial en los programas y libros de texto, que excluye a los pueblos originarios al considerarlos pueblos sin historia. La metodología empleada es interpretativa y recurrimos a la técnica de entrevista en profundidad para escuchar las voces de cinco actores -tres de ellos hablantes de lenguas maternas-, para triangularlas con la teoría, los esquemas instituidos, sus experiencias de vida e imaginarios contados sobre esa enseñanza en sus comunidades, que interroga a la historia hegemónica del proyecto del Estado- Nación, a la imposición de una versión única y uniforme para toda la población escolar del país, donde radica la discriminación étnica y el desconocimiento de las historias regionales que existen en nuestra nación, lo que se constituye en agente desintegrador de la identidad, y en la continuidad colonizadora y civilizatoria occidental. Aquí los maestros recuerdan la manera en que fueron formados o informados en sus clases de historia, cuál era el sentido que le daban sus profesores y cómo ahora ellos la resignifican en sus contextos y condiciones. Al final ofrecemos algunas reflexiones.

PALABRAS CLAVE: Historia regional, sentido, pluriculturalidad, Estado-Nación

A história regional ensinada em comunidades pluriculturais de Chiapas

RESUMO:

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla sobre o ensino da história regional de Chiapas em comunidades multiculturais, visa mostrar alguns resultados sobre o significado dado aos seus professores de ensino básico, com uma formação institucional relativa no campo, em contextos de desigualdade e marginalização social históricas e línguas às vezes diferentes daqueles que dominam, em espaços com heranças culturais ancestrais, uma proposta de história oficial em programas e livros didáticos, que exclui os povos nativos em considerá-los cidadãos sem história. A metodologia utilizada é interpretativa e utilizamos a técnica de entrevista em profundidade para ouvir as vozes de cinco atores - três deles falantes de línguas maternas - para triangulá-los com a teoria, os esquemas estabelecidos, suas experiências de vida e imaginários contados sobre isso ensinando em suas comunidades, que questiona a história hegemônica do projeto Estado-Nação, a imposição de uma versão única e uniforme para toda a população escolar do país, onde a discriminação étnica e a ignorância das histórias regionais existem em nossa nação, o que constitui um agente desintegrador de identidade e na continuação da colonização ocidental e civilização. Aqui, os professores se lembram da maneira como eles foram treinados ou informados em suas aulas de história, qual o significado dado por seus professores e como eles se resignificaram em seus contextos e condições. No final, oferecemos algumas reflexões.

PALAVRAS-CHAVE: História regional, significado, multiculturalismo, Estado-nação.

The regional history taught in pluricultural communities of Chiapas

ABSTRACT:

The present paper is part of a wider research on the teaching of regional history of Chiapas in multicultural communities, aims to show some results regarding the meaning given to their teaching teachers of basic education, with a relative institutional formation in the countryside, in contexts of historical social inequality and marginalization and languages that are sometimes different from those that dominate, in spaces with ancestral cultural heritages, a proposal of official history in programs and textbooks, which excludes native peoples in considering them towns without history. The methodology used is interpretive and we used the technique of interview in depth to listen to the voices of five actors - three of them speakers of mother tongues - to

triangulate them with the theory, the established schemes, their life experiences and imaginary counted on that teaching in their communities, which questions the hegemonic history of the Nation-State project, the imposition of a single and uniform version for the entire school population of the country, where ethnic discrimination and ignorance of regional histories exist in our nation, what constitutes a disintegrating agent of identity, and in the Western colonization and civilization continuity. Here the teachers remember the way they were trained or informed in their history classes, what the meaning was given by their teachers and how now they resignified it in their contexts and conditions. At the end we offer some reflections.

KEY WORDS: Regional history, meaning, multiculturalism, Nation-State

Antecedentes

En Chiapas la enseñanza de la historia regional alcanza una experiencia de varias décadas, si se piensa en la formación generada en las escuelas de educación básica desde mediados del siglo XX y la recibida a través de narraciones mestizas expresadas especialmente en el texto: *Los cuentos del abuelo* (Corzo, 2001).

La propuesta institucional de esta asignatura tiene en su haber una serie de modificaciones, adecuaciones y adaptaciones, bajo diferentes contextos, según las variaciones del periodo gubernamental en turno, expresados de manera especial en la propuesta de los diferentes libros de texto elaborados por cronistas oficiales o profesores interesados, casi nunca con la intervención de profesionales de la historia. En ellos puede observarse la narración de una misma historia oficial, de grandes hombres y héroes ilustrados o gobernantes benefactores pertenecientes al grupo hegemónico del poder regional.¹ Es una narrativa que excluyó a los diferentes, a los pueblos y comunidades indígenas, a quienes consideran pueblos sin historia. La historia que cuentan sólo incluye a los indígenas muertos, a los mayas de los grandes centros ceremoniales sin incluir la cosmovisión, simbolismo y significados de sus culturas. A los indígenas actuales les otorga el crédito del folklor y las artesanías.

Esta historia regional es impartida por profesores formados en escuelas normales en cuyas trayectorias curriculares apenas es recurrente la formación histórica regional.² En el caso de los profesores bilingües aquí referidos, su periodo de formación transcurre en la década de los 90 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-sede Chiapas), en el contexto de la rebelión zapatista, que les proporcionará algunas variantes de inclusión y significación que trataremos más adelante.

Una de las características de los profesores de historia regional en Chiapas es la formación monocultural (occidental) en una región donde prevalecen y conviven aún nueve lenguas fundamentalmente mayenses y el zoque, además del español, cuestión que deja huellas a lo largo de su experiencia laboral en esas localidades. Las ausencias de programas y recursos institucionales para impartir esta asignatura, especialmente en comunidades indígenas, llevan al docente a asumir a su manera, en sus propias condiciones y con base en su experiencia, los retos de la docencia en esos espacios pluriculturales, en las condiciones marginales de las escuelas y localidades a donde necesariamente llegan en su trayectoria laboral. Los profesores indígenas aquí entrevistados salieron de sus comunidades en su niñez a seguir su proceso escolar emigrando a las ciudades, en este caso SCLC. Lugar sede de la región de los Altos, cabecera del poder regional colonizador, eje de las relaciones de subordinación y enganche de

¹ Los personajes liberales de diferentes tiempos encabezan esta lista, normalmente emparentados con el poder territorial de haciendas y formas de producción basadas en la explotación extensiva y el trabajo forzado. Precursores y alineados con el ideal reformista del Estado-Nación que les permitió un desarrollo propio, a sus maneras muy particulares de subordinación de peones y contratación temporal.

² Por ejemplo, en la Normal Superior de Chiapas donde sus egresados pasan a ser docentes en comunidades, no existe una asignatura relacionada con la historia regional hasta ahora, ni con la pluriculturalidad de la región.

trabajo forzado, lugar de exclusión y racismo³. En ella los protagonistas de esta historia narran sus historicidades desde la marginalidad indígena en busca de un lugar en la escuela occidental que los humilla y separa. Después de formarse para maestro regresan a comunidades indígenas distintas a las de origen, no solo en cultura, sino también en la lengua. Así, por ejemplo, los profesores hablantes de lengua tsotsil son comisionados a zonas tojolabales y viceversa.

Por todo ello, cabe acercarse a estos docentes, saber de sus experiencias,⁴ escuchar sus voces, interpretar los significados de su accionar en las condiciones y contexto en que laboran, el sentido con el cual enseñan y asumen esa historia que imparten, sus experiencias y características. Especialmente cuando los espacios son pluriculturales, monolingües, distintos a los de su formación.

En México, las relaciones entre la cultura dominante y las minoritarias, se fundamentaron en el prejuicio discriminatorio de carácter histórico, que llegó a considerar que la diferencia cultural y la pobreza constituían un mismo fenómeno (Schmelkes, 2004). Las tremendas desigualdades en Chiapas⁵ generadas históricamente y socialmente, conformaron formas de discriminación que identificó diferencia cultural y pobreza en una misma lectura complementaria y excluyente. De Sousa lo nombra como la “*naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías*” (de Sousa, 2006). De este mundo de desigualdades nos da cuenta Rosario Castellanos a través de sus narraciones literarias.

Así, hasta las reformas del modelo educativo basado en competencias, prevaleció en los planes educativos de las escuelas normales (SEP, 1999), (SEP, 2006) y en la educación básica (SEP, 2011), la ausencia de conocimiento de la cosmovisión indígena y la diversidad cultural⁶. En estos sistemas subsiste el modelo nacionalista, homogeneizante, colonizador, que ignora esta diversidad; no ve en ella la oportunidad pedagógica para aprender y crecer juntos, sino un obstáculo o problema; la escuela labora apartada del contexto inmediato de la acción socialmente relevante (Saldivar, 2004).

Para Fontana, entre las aberraciones atribuidas a la modernidad (productora de guerras, conflictos y millones de muertos), resalta la creación y consolidación del estado-nación:

...monstruosa alianza entre un fenómeno de dimensiones sobre todo culturales y la maquinaria política del estado, que se intenta así legitimar, dotándola de un sustrato étnico que quiere hacerla “natural” y necesaria, arrinconando la vieja y sana doctrina que sostenía que la base sobre la cual había de sustentarse el estado no era otra que el contrato social” (Fontana citado en Pagès, 2010, p.14-15).- Traducción propia.

Desde la universalización de la educación básica se entendió que la función de la escuela era transmitir una cultura y una lengua -considerada como la única y legítima- a toda la población infantil y juvenil, como requisito para su inclusión en la vida social. En ese trayecto la memoria histórica oficial contribuyó a la construcción de una identidad nacional uniforme, pese a la diversidad cultural y la existencia de 68 agrupaciones lingüísticas (INALI, 2008).

³Dice por ejemplo el profesor Herminio: “Cuando llego aquí en la ciudad de San Cristóbal entonces prácticamente fui humillado, siempre me decían ‘pinche indio’...” (EHerminio 18 de noviembre de 2016).

⁴ Esta propuesta adquiere significación en el contexto chiapaneco de culturas excluidas e invisibilizadas por cientos de años, como uno de los modos de producción de ausencias en la “...*monocultura del saber y del rigor*”, donde el único saber riguroso es el saber científico, y otros conocimientos no tienen validez (de Sousa, 2006, p. 75).

⁵Entidad enclavada en el sureste mexicano, frontera con Guatemala, con una de las mayores poblaciones de origen indígena en el país – llegaba al 25 % de un total de 4,796,580 habitantes en el Estado (INEGI, 2010)-, entre tsotsiles, tseltales, tojolabales, choles, mames, lacandones (grupos mayenses) y los zoques.

⁶ Caso especial es el de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”, creada en 1998, por un grupo de académicos indígenas, ubicada en la comunidad de Zinacantán, de historia reciente.

...<hay>una concepción de la cultura que enfatiza el folklore, la tradición y la costumbre, es decir, los aspectos más pintorescos de la cultura material (vestidos festivos, máscaras, artesanías) y de las tradiciones y costumbres (fiestas, danzas, música, cocina típica). Casi nunca se integran las instituciones sociales, la visión del mundo ni las prácticas comunicativas de los pueblos indígenas en la planeación o en el proceso educativo (Díaz-Couder, 1998: 20).

La historia romántica sigue formando parte sustancial de la enseñanza de la historia pese a las reformas emprendidas desde 1992-1993 por el Acuerdo Nacional de la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) generado en el contexto de la globalización y el impulso a las políticas neoliberales, que en lo referente a la enseñanza de la historia propuso un giro hacia una historia racional ilustrada formadora de ciudadanos. Cfr. (Carretero, 2007), (SEP, 1992).⁷

Según Pereyra, la historia ha sido planteada de diversas maneras en distintos tiempos. La función era conservar en la memoria colectiva acontecimientos perdurables de ciertos sucesos decisivos

...para la cohesión de la sociedad, la legitimación de sus gobernantes, el funcionamiento de las instituciones políticas y eclesiásticas...los valores y símbolos populares: el saber histórico giraba alrededor de ciertas imágenes con capacidad de garantizar una (in) formación compartida” (Pereyra, 2005, p.18).

Según Villoro las historias nacionales "oficiales" suelen colaborar a mantener el sistema del poder establecido y manejarse como instrumentos ideológicos que justifican la estructura de dominación imperante. Las historias de minorías oprimidas, de los grupos subordinados, han servido también a lo largo del tiempo “...para alentar su conciencia de identidad. La historia ha sido, después del mito, una de las formas culturales que más se han utilizado para justificar instituciones, creencias y propósitos comunitarios que prestan cohesión a grupos, clases, nacionalidades, imperios” (Villoro, 1980, p. 45).

En esta perspectiva consideramos que sí el conocimiento es una construcción, la del conocimiento histórico adquiere sus propias circunstancias, constructos, procesos, condicionantes y contextos, que lo dotan de una complejidad propia del lugar donde se genera en relación con el tiempo histórico social que lo comprende, donde deben incorporarse los actos previos que definen el esfuerzo del sujeto ubicado en sus propias circunstancias. La importancia de este acto de ubicación es reconocer las opciones de sentido que pueden ocultarse detrás de las lógicas de los objetos. Recuperar el contexto en el acto de pensar, es la función propia de la historicidad al obligar a rastrear constantemente la especificidad (Zemelman, 2005).

Vemos a los profesores como constructores de sus significaciones y realidades. Por ello el proceso de investigación pone el acento en su palabra, recuerdos y reflexiones, no sólo en torno a la enseñanza de la historia y el sentido que le dan, sino en los diferentes aspectos que conforman su construcción de acción de enseñanza, es decir, como sujetos que piensan, viven, sienten, se relacionan, emocionan, que tienen una historia de vida y un pasado que saben está presente en sus decisiones y acciones, en un contexto de pluriculturalidad, la presencia de comunidades con larga historia, las tendencias de la globalización y las políticas neoliberales de libre mercado.

⁷ En otros lugares, como en España, explica Pagés que las reformas en la construcción del currículum tuvieron variaciones de acuerdo a los cambios de la política estatal. Así, Catalunya, gobernada por un partido de centroderecha, manifiesta influencias nacionalistas. La enseñanza de la historia fue considerada como la transmisora de valores tradicionales, hegemónicos. “Se defiende una concepción conservadora del *status quo* y hay una selección de contenidos político-ideológicos para cubrir esas finalidades en educación primaria y secundaria, el resultado fue un modelo clásico técnico” (Pagès, 2011, p. 5). –Traducción propia.

Los procesos de regionalización al que se le sometió a Chiapas a partir de su integración al mercado mundial, pasando por los procesos de producción territorializada y regionalizada que marcó el desarrollo desigual de sus regiones metiéndolo a un capitalismo que modificó la lucha de clases por una estructura productiva fundada en las fincas, haciendas y plantaciones, particularmente en las zonas del Soconusco y Sierra de Chiapas. (Hernández, 2009).

En este contexto la idea de sujeto resulta más que imprescindible e indispensable si se quieren descubrir las condiciones de la comunicación intercultural y la democracia en su significación política (Touraine, 2001). En el fondo está el requerimiento de la comunidad, aunque a menudo los "otros" -las otras personas o las otras culturas- son considerados lejanos aunque físicamente estén muy cerca (en el mismo edificio, calle, barrio, pueblo o ciudad). Por tanto, el problema no radica en la proximidad o lejanía en el sentido físico del término, sino en el sentido cultural. (Pagès y González, 2010).

Para recoger la voz reflexiva de la experiencia de los profesores se recurrió a una metodología de corte interpretativo, lo cual supone una epistemología que atiende a lo subjetivo, a la construcción de significados, y una hermenéutica dialéctica (Beuchot, 2010), basada en una relación dinámica entre aspectos teóricos y referentes empíricos, al trabajar con supuestos que fungan como interrogadores de la realidad que se van modificando a lo largo del proceso, buscando interpretar el sentido de la situación en su contexto histórico social concreto. Usamos la técnica de entrevista en profundidad (Álvarez, 2003), entrevistando a 10 docentes entre septiembre y diciembre de 2016. De estas entrevistas tres fueron tomadas en consideración para la realización del presente trabajo de reflexión, considerando hablaron una lengua y la experiencia en comunidades indígenas monolingües.⁸

Migración y formación

Indudablemente puede haber muchas acepciones de la formación, muchas, pero hay una que será inevitable, cualquiera sea la respuesta que se le dé en el plano técnico, pedagógico, o teórico - aquí no estoy planteando la solución sino el problema. En el plano sustantivo a lo menos debe significar desarrollar la capacidad del individuo para ubicarse en su contexto histórico, lo cual no es poco, pero a la vez mucho también, porque si otro lo tradujera a información y alguien preguntara ¿qué debo enseñar entonces? No tendría respuesta porque no se puede enseñar en el sentido de la didáctica. No hay una materia que se llame conciencia histórica, no hay un insumo disciplinario así... (Zemelman, 1998, p.1).

La formación desde la mirada y sentir de estos profesores no se restringe a la historicidad formal del transcurrir por grados, fechas, títulos, sino a las vivencias tenidas, retenidas e interiorizadas por su significación, unidas a sus emociones, relaciones y recuerdos. Desde esta posibilidad es que ampliamos estas experiencias de la vida y para la vida, desde sus voces, recuerdos y emociones.

Comprendemos a partir de nuestros cuerpos, a través de las relaciones que establecemos con los demás y de las formas a través de las cuales nos ponemos en contacto con los objetos del mundo. Usamos el lenguaje como medio para comunicarnos, pero también aspiramos a hacer del lenguaje el fin de todo aquello que consideremos comunicación humana. Y, por eso, tan importante como lo que decimos es lo que mostramos y callamos. Lo que importa es la experiencia (Bárcena & Larrosa, 2006: 236).

Irma

-Allí estuve (en su pueblo natal de los Altos) los siete primeros años de mi vida
- Me vine a San Cristóbal de las Casas.

⁸ Una experiencia que comparten estos profesores es haber cursado un trayecto formativo del presente potencial en el Programa de la Nueva Escuela Chiapaneca (NECH) dependiente de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, donde por medio de una autodidactografía buscaron construir respuestas a las preguntas ¿quién soy? y ¿quién quiero ser? Además de impartir la asignatura relacionada con la historia de Chiapas en educación básica, hoy: *La entidad donde vivo*.

-... de ahí me iba yo cada vacaciones a trabajar para el corte de café para acompañar a mis abuelitos. Estudié la mayor parte, pero todo el tiempo es ir y venir de la comunidad (Elrna 10 de noviembre de 2016).

El retorno sobre sí mismo, al pueblo, la comunidad, la tierra, los abuelos, conforma una posibilidad del reencuentro. El transcurrir en la escuela abre experiencias necesarias de narrar y significar por los sujetos pues le son significativas, especialmente en un contexto de multiculturalidad, marginalidad y discriminación. Dice Irma:

Me sentía inútil, nube blanca

*-¿Los maestros hablaban la lengua o eran totalmente mestizos?
-No, no hablaban, nada...nada de eso, ni en primero ni en segundo
-¿Usted era la única mujer que hablaba lengua o que venía de los pueblos originarios?
-No creo, creo que habían más, habían más pero no nos identificábamos.
-Ya, cuando estaba en sexto grado ya entendí que había unos de Chanal, unos de Huixtán.
-Habían de 30-40 alumnos
-...unos diez hablaban la lengua.
¿Su corazón qué decía en ese momento en la escuela, que sintió usted en esos años?
- ...de primero a cuarto grado me sentí una inútil, una que no tenía la capacidad de aprender, me sentí así como que yo estaba siempre se lo que iba hacer, como una persona, pero como que no tenía noción del tiempo. Pasaban los días de primero a quinto grado y pues me sentía así como que no... y yo a veces decía cómo es que aprendí, pero donde si le agradezco a mi maestro, es de quinto grado... todavía tengo presente su nombre...me puso un seudónimo (ahorita ya sé que es un seudónimo), en aquel tiempo me dijo: “¡ah! tu eres indígena verdad, entonces te voy a poner tu seudónimo y vas a ser nube blanca”. Como yo no sabía: nube blanca. Entonces nube. Hasta confundir nube blanca. Ah, entonces “te sakiltokal; tokal nube, sakil blanca”. Decía: “las nubes siempre están en el cielo”. Y le puse a dar sentido... (Elrna 10 de noviembre de 2016)*

En el camino de la vida, las relaciones, emociones y vivencias invaden lo simbólico, la representación y significación, en los hechos y acontecimientos más sencillos, especialmente si habitan en el espacio de la cultura y la pertenencia, la identidad. En este sentido narra Irma:

Lo fácil, lo difícil

*-No, no recuerdo nada de primer grado ni segundo grado.
En ese segundo grado, creo que la maestra confiaba en mí, pero me mandó a concursar para conocimiento, entonces saqué un diplomado de aprovechamiento, pero realmente si le digo ahorita, cómo le hice, no sé. Porque hasta eso, cuando pasé mi examen me dijo mi mamá mayor Elvia:
- ¿Cómo te fue Irmita?,
- Bien.
- ¿Difícil o fácil? (Esos dos conceptos no los entendía).
- Pues fácil.
- ¿Entonces que vino?
- Entonces estuvo difícil.
- Entonces ya le preguntaba a mi mamá: ¿Mamá? ¿Qué es fácil? ¿Qué es difícil? Ella ya me contestó en tseltal...ah! Ahí en segundo grado comprendí qué era lo fácil y qué era lo difícil, en mi lengua.*

La escuela se instala en los sujetos, sin pretensiones de leer subjetividades, y establece normas, parámetros, objetividades de comportamiento y conocimiento, es indistinta, plana, indiferente a lo singular. La pregunta sería ¿qué aprendemos?

Domingo

Resalta en los recuerdos de los profesores el paso a la vida escolar dentro o fuera de la comunidad, que involucró cambio de residencia, de migración o movilidad de la comunidad de origen a la ciudad. Cuestión de cambios, emociones, rupturas, búsquedas, marginaciones,

carencias, miradas del recuerdo y de la nueva realidad que asumen, enfrentan, se defienden, dialogan, recrean. Después de narrar parte de su infancia Domingo responde en la entrevista:

-¿Dónde estudió?

-Yo estudié en mi comunidad la primaria... mi mamá, mi papá, pues ellos no saben leer ni escribir. Pero ya con el trabajo del campo, con el cuidado de mi hermanito, pues yo ya no pude cursar los tres grados de educación preescolar, ya fui directo a la primaria (EDomingo 29 de octubre de 2016).

Reproducimos a continuación un recorte de la autobiografía de Domingo por su importante significación en su formación:

-Después de haber sufrido mucho en mi escolaridad en los tres primeros años de educación primaria, en primer grado, en segundo grado y en tercer grado de educación primaria federal, que era impartido las clases por maestros y maestras que solamente hablaban la lengua español; después de que una de las maestras de segundo grado me rasuro sin que ella tenía idea de eso; pasar en tres años de lunes a viernes sin poder entender su lengua y las instrucciones que daban; las jaladas de orejas, coscorriones, varazos, hincar en corcho de latas, en escuchar las clases atrás del salón por llegar tarde en la escuela, sin poder dar a conocer las razones y motivos de la tardanza, etc. Para mí fue años de sufrimiento y de dolor, en una exigencia muy difícil de cumplirlas. A parte de los castigos que recibía en la escuela de la misma manera recibía en casa, ya sea por las tareas o por los trabajos en casa.

Mi papá estaba con esa idea que no podía avanzar más en la escuela, que iba quedar como burro en no saber leer ni escribir. En mi también estaba con esa idea de que no podía saber leer ni escribir. Estaba en esa idea de mejor quedar en la comunidad y dedicarse a la cosecha del maíz y del frijol, pues, iba en la escuela era solo por cumplir más no estar con ese ánimo de aprender, sino que era cumplir las exigencias de mi padre y el miedo de ir al trabajo... Al iniciar cuarto año llegan maestros de educación indígena que hablaban alguna lengua indígena. Mis emociones que encaminé durante tres años; la tristeza, el coraje, la preocupación, cambiaron de un momento a otro. El primer día de clase que para mí era simplemente llegar y no tenía el gusto de aprender - en primer lugar por lo que los maestros no nos podíamos comunicar, el segundo lugar, los castigos que ellos implementaban en aquel entonces, era dos cosas que pasaba en mi mente de volver a atravesar de nuevo-, me sorprendí al escuchar al director de la escuela en la cancha de basquetbol, formados por grado y grupo, iniciando con sus palabras en tojolabal, "san a petsanalex", buenos días a todos. Los alumnos y alumnas con ese ánimo de estar y de hablar contestamos: "san maestro". A partir de ese momento cambio todo...La tristeza se volvió en alegría...(EDomingo 29 de octubre de 2016).

-Para ser maestro fuiste alguna Normal?

-No, este yo ingresé en 1999 en educación indígena en la UPN. (EDomingo 29 de octubre de 2016).

Herminio

En el caso del maestro Herminio, la situación fue diferente en los primeros grados de primaria en lo que a lengua se refiere, pues las maestras hablaban su lengua. Sin embargo, esta posibilidad sirve de ruta, vehículo o medio para castellanizar a los alumnos. En la entrevista preguntamos:

-Aprendió a leer y a escribir ¿en tseltal o en español?

-En español, en español

-¿En tseltal nunca aprendió a leer ni a escribir?

-No, no. Vine aprender a escribir y a leer el tseltal hora que estuve en la UPN. Si, empecé avalorar mi lengua que es muy importante sobre todo que está uno metido en la educación bilingüe, su nombre lo está diciendo, entonces eso me llamó mucho la atención...

La decisión del futuro profesor indígena, de acuerdo a la narración de Domingo, no sigue los parámetros de la educación normalista, por lo menos en estos años.

-En 1991 entonces se me presentó una oportunidad de presentar mi examen a la docencia en el medio indígena, presenté mi examen y lo aprobé. Entonces estuve en una nivelación pedagógica -

que así le llamaban-, una capacitación. En 1991 precisamente, febrero, marzo me traslade en Oaxaca, Tuxtepec Oaxaca, fueron seis meses de nivelación pedagógica para la docencia, prácticamente es una capacitación, es un curso le llaman. En octubre del 91 egresé al magisterio. (EHerminio 18 de noviembre de 2016).

La formación docente

Hablar de identidad docente, implica reflexionar no solo sobre terrenos institucionales y sociales, sino además, de los significados y el impacto de las historias de vida de quienes viven y crecen en el contexto educativo...donde se trasciende del yo y del tú, hacia el nosotros...reflexionar acerca del cómo nos construimos en un mundo de competitividad laboral, escenario anidado en el terreno de los profesionales de la educación, donde las relaciones de segregación, discriminación y cotos de poder emergen inevitablemente. ¿Qué significa ser maestro?, ¿qué escuela se espera construir en contextos de diversidad cultural? (Zabaleta, 2013, p.1).

La formación profesional docente tiene en estos profesores de la NECH una posibilidad del retorno sobre sí mismo. En el caso especial de la educación indígena se agrega un enfoque pluricultural y de reflexión hacia la propia identidad del pasado olvidado o negado. Esto en la medida que los profesores con raíces indígenas y hablantes de una lengua, salieron de sus comunidades a continuar su trayecto formativo y de asimilación de otra cultura, en planos y espacios de subordinación y marginación, *por ser de dónde venían*. Esto imprimió marcas en su desarrollo que ellos manifiestan, pero con una intencionalidad actual de búsqueda e instalación en otras formas de actuar ante sus alumnos y en la conformación de sentido de la enseñanza de la historia que iremos viendo en sus reflexiones.

Irma

La maestra Irma reconoce a la UPN y le agradece mucho a:

-...mis profesores. Yo cuando estudie en la UPN estaba trabajando como docente. Básicamente la UPN es para los maestros en servicio, para su actualización. Del primero al quinto semestre se llevaba la línea psicopedagógica, la línea socio histórica, la antropología y la metodológica. Entonces no digamos que nos enseñaban técnicas, pero si hacíamos lecturas de cómo nuestra práctica docente la podíamos mejorar, cómo nuestra práctica docente impactara en el niño. (EIrma 10 de noviembre de 2016).

Pero algo sustancial en la palabra de la Maestra Irma, es la posibilidad de reconocimiento identitario indígena a través de un proceso metodológico:

Formación metodológica

-La metodología era de la investigación acción participativa, (donde) hay que partir de la observación, la entrevista, mirar al interior de la comunidad. Esas cuestiones de aprendizaje me ayudaron a mí a definirme como indígena o sea de cómo, de lo que soy. Si se da usted cuenta, desde la primaria hasta la universidad, yo viví allí pero yo sabía que era de Oxchuc, y mucha gente me decía, no pos yo soy de ahí. ...cuando llegaban mis tíos de san Cristóbal tenía que hablarles entseltal, saludarlos en tselal creo que es un de las cosas que mi papá nos decía: acá no puedes olvidar el tselal, tienes que hablar en tselal. Eso también me ayudó al estar en la UPN, a fortalecer mi ser, quién era yo. Mas era como que de lectura (EIrma 10 de noviembre de 2016).

En relación a sus profesores de la UPN se le preguntó si había maestros indígenas hablantes de las lenguas, a lo que ella respondió:

*-No, bueno, dos, había como dos maestros ahí.
-Tseltales o tsotsiles?
-Tsotsiles. Pero tuve una maestra que se llamaba Nancy. Esa maestra nos hacía interrogantes, nos hacía trabajar. ¿Quién dices que tú eres? y ¿porque tú dices que tú eres así? Y en aquel tiempo pues si estaba la palabra identidad, pero que digamos así que bárbaro ya lo sabíamos en teoría*

no... y sí, nos hacían reflexionar: ¿si tú hablas una lengua diferente ala del niño que tendrías que hacer? Ahí si se reflejaba lo de la importancia de la lengua indígena, hablaban mucho de la importancia de la lengua, para el conocimiento (EIrma 10 de noviembre de 2016). Pero la formación viene en múltiples formas y circunstancias. Por ejemplo, el hecho de no hablar ninguna lengua a pesar de la importancia que conlleva. Hay problemas que se generan dentro del entorno familiar de formación de los docentes e impactan en el aula, ya que los docentes no se encuentran preparados al cien por ciento para impartir una educación bilingüe. (Muñoz, 2013: 4).

Domingo

Para Domingo la formación docente se inició en 1999 cuando

-...ingresé en 1999 en educación indígena. Salió un proyecto por parte del Gobierno del Estado de darnos una beca. Nosotros nos llamaban maestros becarios. Sí éramos maestros, dedicábamos toda nuestra semana y nos daban la oportunidad de estudiar la UPN semiescolarizada. Terminando de estudiar la UPN ya nos daban la clave, y así logre entrar al servicio. (EDomingo 29 de octubre de 2016).

Herminio

Su verdadera formación comenzó, dice él, cuando lo contrataron como maestro de educación bilingüe:

-Allí arrancó mi preparación profesional así le llamaría yo, mi preparación profesional en el sentido de que empiezo a trabajar en el campo educativo. En ese tiempo desconocía yo las estrategias, las metodologías, cómo enseñar a los niños en educación primaria. (EHerminio 18 de noviembre de 2016).

Trayectoria laboral

Con base en lo narrado por los profesores, de alguna manera hemos caminado sus rutas y trayectorias, pero sobre todo sus vivencias, sentires y emociones. Aquí contamos de lo que ellos dieron cuenta y significaron en su ir y venir. Esto porque la experiencia de la enseñanza de la historia adquiere sentido y significación en el contexto donde se ubica, pero también se va moldeando con la experiencia tenida, los recorridos transitados, los espacios habitados, los recuerdos de las historias de vida, los tiempos, miradas y estancias de llegada, permanencia y movilidad. Conforman una historicidad del docente que va construyendo una identidad experiencial y forma de ser en la acción de enseñar, cuestión que toca al sentido que le da a la enseñanza de la historia concretamente, que en el caso de estos profesores genera una fuente para la construcción narrativa autobiográfica como soporte para conocerse mediante dispositivos didácticos y metodológicos que han denominado del presente potencial.

Irma

-¿Usted tiene 29 años de servicio maestra?

-Sí, 29.

-¿Dónde inicio su servicio?

-Yo inicie en el Ámbar municipio de Jitotol. Esa era la región de Bochil (tsotsil), pasé un tiempo. De ahí me vine a la región de San Cristóbal, me vine a Chojolo, de Chojolo me vine a Usilhucum, estuve 8 años. De ahí me fui como directora técnica. Tardé otros 7 años. De ahí me pasé a Romerillo municipio de Chamula. En Romerillo me nombraron mis compañeros como subdelegada sindical, estuve dos años como representante de asuntos laborales, como suplente.

-¿En esas comunidades donde estaba usted como profesora se hablaba alguna lengua?

-En Tenejapatseltal y en Romerillo tsotsil.

-¿Entonces sí ha estado en comunidades donde hablan la lengua?

-Sí, en El Ámbar, tsotsil, en Chojolo y Usilhucumtsotsil. Solamente he estado en una tselal, por eso es que aprendí más tsotsil.

-¿Cuando llegó a dar clases por primera vez, cuál fue el impacto, cuál su emoción, cómo le fue?

-Bueno, en ese año yo hablaba tseltal. Yo tenía mucha fluidez. Después me di cuenta que el estar viviendo en una ciudad y no en la comunidad se pierde la entonación. Era como muy seco (su hablar), entonces me voy a una comunidad tsotsil y no les entendía muy, sí algunas cosas así parecida no, pero la verdad no.

-¿O sea usted sale de una comunidad tseltal y llega a una comunidad tsotsil?, ¿esto es común que suceda?

-Sí, ¿hay unos que de una comunidad tsotsil van después al chol y está más complicado? (Elrna 10 de noviembre de 2016).

Domingo

En el caso de Domingo su caminar también le lleva por distintas comunidades de diferentes culturas.

Hemos sufrido

-¿En qué lugares has estado como docente?

-Pues hemos sufrido mucho, hemos sufrido, pues he ido yo hasta... la parte de Benemérito de las Américas⁹<en la Selva Lacandona>por la línea de Guatemala.

-¿Ese fue el primer lugar en donde estuviste?

-Estuve 11 años allá abajo, entonces tengo una experiencia de la situación cultural de allá debajo de esa parte de la línea de Guatemala. De los que estamos como tojolabal hay una gran diferencia.

-¿Benemérito es mestiza?

-Es mestiza

-Exactamente, Benemérito es gente que viene de otros estados, puro migrante¹⁰, entonces, hay gente toda la parte de la línea de Guatemala¹¹ pues ahí están los tseltales, tsotsiles, que vienen parte de San Cristóbal, que bajaron, esa gente todavía si tienen sus culturas, pero hay comunidades que no son de ahí que son parte de Tapachula o sino vienen de Oaxaca, de Sonora, pero ya es diferente la cultura (EDomingo 29 de octubre de 2016).

En las cañadas

-Ya brinco desde allá abajo hasta aquí en la Cañada tojolabal donde estamos trabajando actualmente.

Queda entre Altamirano y Comitán.

-¿Qué cultura está ahí?

-Es tseltal(EDomingo 29 de octubre de 2016).

Herminio

Herminio da cuenta de la importancia y significación que para él tiene la comunidad en su caminar por la docencia, que resalta por sus escasos cambios que él se ha propuesto:

La selva

-Bueno yo siempre, desde mi niñez, siempre en mi mente está en una comunidad indígena. Ciertamente en el periodo escolar 93-94 yo estaba en una comunidad que se llama Plan Santo Tomas municipio de las Margaritas, selvática, porque estaba yo iniciando. Pero inicié en el municipio de Independencia, pero ya ve la política magisterial hay que hacer mérito.

- Llevo 25 años de servicio.

- Tres escuelas he atendido bilingües...porque no he caminado mucho en escuelas, porque no me gusta estar cambiándome cada rato... Pero después que salí de esa escuela llego en una

⁹El municipio de Benemérito de las Américas es de reciente creación, fue constituido por decreto del 28 de junio de 1999, durante el controversial y violento interinato del gobernador Roberto Albores Guillén, particularmente en contra de los pueblos indígenas y el zapatismo. Bajo una mirada castrense (como la carretera pavimentada creada para rodear la Selva Lacandona) aglutinó dispersos poblados cuyos nombres dan cuenta de anteriores emigraciones por diferentes motivos (religiosos, políticas públicas, refugio, promesas institucionales) como Nuevo Orizaba, Nuevo Veracruz, Nuevo Chihuahua, La Nueva Unión, resultado de traslados, reubicaciones y migraciones durante el siglo XX.

¹⁰ Las invasiones a la selva Lacandona (la Verapaz, Lugar de refugio), han sido históricas, desde las incursiones de los españoles documentada por Jan de Vos en *La paz de Dios y del Rey* (1980) hasta la instalación de empresas madereras a finales del siglo XIX y principios del XX, así como las producidas en la segunda parte del siglo pasado por conflictos religiosos, promesas bíblicas y políticas agrarias. Cfr. (Aubry A. 1987).

¹¹ Benemérito está a orillas del río Usumacinta cerca de la unión de uno de sus ramales: el río Lacantún, en la selva Lacandona.

comunidad tojolabal, por eso he compartido esos tres, llego en una comunidad tojolabal. (EHerminio 18 de noviembre de 2016).

Es significativo este señalamiento del profesor Herminio acerca de no gustarle estarse cambiando, pues en ello radica una de las dificultades mayores de los docentes para arraigarse en la comunidad y crear un proyecto alternativo educativo desde y con la comunidad.

Tres escuelas bilingües

Herminio está ahora en una comunidad tsotsil, aun cuando el habla tseltal:

-Estoy aprendiendo, llevo seis periodos ahí y tenemos un trabajo con la gente, cuando yo llegué prácticamente me sorprende. (EHerminio 18 de noviembre de 2016).

Sin embargo,

La gran mayoría de los maestros indígenas (casi 70%) tienen como lengua materna una lengua indígena. Sin embargo, únicamente el 40% de los maestros en escuelas primarias indígenas habla la misma lengua que sus alumnos. Además, pocos maestros consideran que "dominan" su lengua indígena en todas las modalidades (oral, escrita)¹². (Santibañez, 2013, p.4).

El sentido de la enseñanza de la historia

Los profesores de primaria delimitan un espacio a través de sus acciones caracterizado por sus vivencias, cosmovisiones y trayectorias, delimitando y construyendo áreas de conocimiento, conformadas históricamente. Desde su historicidad, resistencias, reproducciones, resignificaciones y sentidos, estos docentes construyen en sus espacios pluriculturales -de tensiones globales, institucionales y cotidianeidad- la acción para la enseñanza de la HR de Chiapas.

Irma

¿Por qué enseñar historia? La maestra Irma reflexiona así:

Del pasado

-Porque eso nos ayuda a reconocer algunas cuestiones digo algunas cosas del pasado de cómo se fue formando nuestro país, nuestra comunidad, nuestro estado. (EIrma 10 de noviembre de 2016).

La comunidad

-Porque nosotros estamos viviendo, digo ahorita, y mucha gente vive sin saber lo que pasó, sin saber, por ejemplo, quiénes hicieron esfuerzos para construir una comunidad; porque una comunidad se establece no solo por hacerlo sino hay cuestiones para lograrlo. Se ponen de acuerdo para ponerle un nombre. Se ponen de acuerdo para organizar, y esas cosas van quedando así como en el olvido. (EIrma 10 de noviembre de 2016).

En el fondo prevalece el planteamiento de la comunidad, desde allí, desde ellos.

Domingo

Por qué enseñar historia

-Pues tenemos de una u otra manera debemos de conocer nuestro origen, porque desde ahí estamos formados, siempre he dicho que nuestra formación tiene que ver nuestra sociedad. yo de lo que fui formado es parte de la formación de lo que tiene la comunidad, y si uno no conoce su propia historia, la historia de la comunidad pues difícilmente puedes llegar a comprender más allá... Donde podemos iniciar: desde nuestras raíces, porque hay valores, hay costumbres, hay culturas que se están perdiendo, y porque no queda algo escrito, nadie lo ha rescatado, nadie la ha podido levantar donde está tirado podríamos decir, entonces esa es la parte fundamental de la

¹²Algunas lenguas indígenas como Chuj o Kanjobal no tienen formas bien establecidas de escritura.

historia, conocer cómo fue formado nuestro país, cómo fue formado nuestro estado, cómo fue formado nuestra comunidad...creo que si conocer la historia es conocer de dónde vengo, de dónde soy, si no conozco la historia no conozco... (EDomingo 29 de octubre de 2016).

Para qué sirve la historia

-Para conocer como estamos formados, conocer este, las cosas que surgieron en nuestra comunidad, en nuestro país, ya ves cómo fueron cambiando las cosas. Por ejemplo, a la nacional, la revolución mexicana, la independencia, o sea sí, creo que es importante que no quedé eso así nomás, es importante conocer para verlo, y en lo futuro no volver a caer, no volver a tropezar en la misma piedra. sino tratar de levantarnos y cambiar esa cuestión, esa es para mí la historia: conocernos más a fondo y saber nuestro origen de nuestros abuelitos. (EDomingo 29 de octubre de 2016).

Reflexión final

Después de realizar esta investigación observaría que la historia y su enseñanza, tendrían que replantearse, en esa complejidad de la pluriculturalidad de nuestros países colonizados, desde una perspectiva más amplia de apoyo de otros campos e investigaciones, especialmente de la arqueología, antropología, etnografía, etnobotánica, lingüística, la poesía, la cultura, por mencionar algunos, pero de manera sustancial de la experiencia y memoria acumulada de los pueblos y comunidades, de la sabiduría ancestral de los abuelos y ancianos, del mundo de vida de los profesores de historia generada en su caminar educativo.

Los profesores (sus historias de vida, marcas, afectaciones y significaciones; sus relativos procesos formativos para la enseñanza de la historia regional; su trayectoria laboral y experiencia docente) y la enseñanza de la historia que construyen convergen en ese lugar donde los sujetos actúan, reflexionan, resuelven ante el contexto, tal que descubren, hallan sus posibilidades de acción entre las múltiples tensiones de la estructura articulada que se les impone. Desde sus historicidades, encuentran una forma, un intersticio, una coyuntura, un espacio, para generar sus acciones de enseñanza, construida en el contexto y proceso comunitario donde habitan, conviven, sienten; espacio que les interroga, pregunta o buscan recuperar, resignificar, en su tránsito de lectura y colocación, laboran el reencuentro consigo mismos y con la comunidad, la reconstrucción de la identidad, el por qué y para qué, tarea que llevan a efecto en situaciones concretas no repetibles, creativas, con sentido. Bajo la voluntad de conocer, decidir y cambiar desde la construcción de su mirada.

La necesidad de crear comunidades de aprendizaje para la enseñanza de la historia regional emerge desde sus requerimientos, experiencias y perspectivas inmediatas. Abren caminos que andar juntos.

Referencia bibliográfica:

- Carretero, M. (2007).** *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global.* Argentina: PAIDOS.
- Castellanos, R. (1957). *Balún Canán.* México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Castellanos, R. (2011). *Ciudad Real.* México, D.F.: Punto de lectura.
- Castellanos, R. (2013). *Oficio de tinieblas.* México D.F.: Joaquín Mortiz.
- Corzo, Á. M. (2001). *Los cuentos del Abuelo.* Tuxtla Gutiérrez: CONECULTA-Chiapas.
- Álvarez, J. y. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* México: Paidós Mexicana.
- Aubry, A. (octubre de 1987). Ecocidio en la selva. *Ámbar*(0).
- Bloch, M. (1995). *Introducción a la historia.* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena, F., & Larrosa, J. y.-C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Beuchot, M. (2009). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación.* México D.F.: Facultad de Filosofía y Letras UNAM - Editorial Itaca.
- Beuchot, M. (2010). *Hermenéutica analógica y búsqueda de la comprensión.* (U. A. Chihuahua, Ed.) México.
- Braudel, F. (1989). *La historia y las Ciencias Sociales.* México, D.F.: Alianza Editorial Mexicana.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Santillana Ediciones UNESCO.
- de Lissovoy, N. (2008). Frantz Fanon y una pedagogía crítica materialista. En P. y. McLaren, *Pedagogía crítica. De que hablamos, dónde estamos* (págs. 485-506). Barcelona: Graó.
- de Sousa, B. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. (F. E. Sociales, Ed.) Perú.
- de Vos, J. (1980). *La paz de dios y del rey. La conquista de la Selva Lacandona (1525-1821)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- de Vos, J. (1985). *La batalla del sumidero*. México: Katún.
- de Vos, J. (1988). *Viajes al desierto de la soledad*. México: SEP-Programa Cultural de las Fronteras.
- Díaz-Couder, E. (1998 mayo-agosto). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. (I. C. Organización de Estados Americanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*(17).
- Dosil, J. (2010). La construcción de las identidades en México, ¿y los indígenas? En J. P. González, & U. A. Barcelona (Ed.), *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia y de la Història* (págs. 73-84). Barcelona.
- EZLN-Gobierno Federal. (12 de febrero de 1996). *Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena*. Recuperado el 20 de febrero de 2015, de <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres.html>.
- Favbre, H. (1973). *Cambio y continuidad entre los mayas de México*. México: Siglo XXI.
- García de León, A. (1985). *Resistencia y utopía* (Vol. 2). México D.F.: Era.
- Hernández, G. (21 - 25 de septiembre de 2009). Una revisión historiográfica del oficio de la enseñanza en Chiapas: siglo XIX . *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (COMIE, Ed.) Veracruz, Veracruz, México.
- INALI. (2008 14-enero). Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. *Diario Oficial*, p. Tres Secciones.
- Pagès, J. (2011). Quelle est la place de l'identité nationale dans les apprentissages des élèves en histoire ? *Le Cartable de Clío. Revue suisse sur les didactiques de l'histoire*(11), 174-181.
- Pagès, J. y. (2010). L'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia y de la Història i la formació d'identitats. In J. P. Coords, & U. A. Barcelona (Ed.), *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia y de la Història* (pp. 13-28). Barcelona.
- Pereyra, C. (2005). Historia, ¿Para qué? In C. Pereyra, *Historia ¿para qué?* (pp. 9-32). D. F.: Siglo XXI Editores.
- Ruz, M. H. (1991). *Los legítimos hombres. Aproximación antropológica al grupo tojolabal*. México, D.F.: UNAM.
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9 - 13.
- Saldivar, A. e. (2004 enero - marzo). Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 109 - 128.
- Santibañez, L. (18 - 22 de noviembre de 2013). Los maestros en zonas rurales e indígenas: características y determinantes del logro para el caso Chiapas. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y reflexiones de la investigación para la equidad y la mejora educativa*. (COMIE, Ed.) Guanajuato, Guanajuato, México.
- SEP. (mayo de 1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
- SEP. (1999). *Plan de Estudios 1999. Documentos Básicos. Licenciatura en Educación Secundaria*. México D.F.: SEP.
- SEP. (2006). *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*. (SEP, Ed.) México D.F.
- SEP. (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México D.F.
- Touraine, A. (2001). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Traven, B. (2013). *La rebelión de los colgados*. México D.F.: Selector.
- Villoro, L. (1980). El sentido de la historia. In C. P. Coord., *Historia ¿para qué?* (pp. 33-51). México D.F.: Siglo XXI editores.
- Zabaleta, L. (18 - 22 de noviembre de 2013). La resignificación de la identidad docente en el contexto e la convivencia intercultural. Muñoz, A. y. (18 al 22 de noviembre de 2013). *La práctica educativa en la educación indígena del Estado de Chihuahua. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y reflexiones de la investigación para la equidad y la mejora educativa*. (COMIE, Ed.) Guanajuato, Guanajuato, México.
- Zemelman, H. (1998). El concepto de formación ante la ratio I. (M. e. IEU, Ed.) *Antología Sociología de la Educación*, 1 - 18.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos - UNACH.

Del currículum a la Historia Enseñada

Karina Carrizo Orellana

karinacar19@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades / Argentina

RESUMEN:

Los Diseños Curriculares de la Provincia de Salta en el marco de la Ley Nacional de Educación, organiza los contenidos de la materia Historia en cuatro Ejes de trabajo para los cuales se recomienda un abordaje en escalas, entendiendo que se deberían enseñar de forma imbricada y en la medida de lo posible, presentarse a partir de temas que las integren y relacionen. De primero a tercer año, los contenidos escolares de Historia se organizan guardando un eje cronológico prospectivo en relación con una sugerida simultaneidad de procesos abordados en escalas, universal y americana, argentina y local/regional. En este trabajo centraremos la atención en el tercer año de Historia. Como objetivo, se pretende “visualizar la trastienda de la selección de contenidos del docente en la elaboración del programas de tercer año”, “establecer relaciones entre el programa de historia y los diseños curriculares” e “indagar tensiones entre la disciplina Historia, los diseños curriculares y la enseñanza en el aula”. Para ello se trabajará con los Diseños curriculares provinciales, programas de tercer año, carpetas de los estudiantes y observaciones de clases.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza-Curriculum-Historia-

Do currículo à história ensinada

RESUMO:

Curricular Designs província de Salta, no âmbito da Lei Nacional de Educação, organiza o conteúdo do Histórico assunto em quatro áreas de trabalho para o qual uma abordagem escalas é recomendado, entendimento que deve ser ensinado em um modo de telhas e Tanto quanto possível, apresentar a partir de questões que se integram e se relacionam. Primeiro através ano conteúdos terceira escola história são organizados mantendo uma perspectiva cronológica eixo em relação a uma simultaneidade sugerido de processos cobertos em escalas, universais e americanos, Argentina e local / regional. Neste trabalho vamos nos concentrar no terceiro ano da História. Objetivo, é para "ver o quarto de trás da seleção de conteúdo dos professores no desenvolvimento de programas de terceiro ano", "estabelecer relações entre o currículo história e desenho curricular" e "investigar as tensões entre história disciplina, projetos currículos e ensino em sala de aula." Para esse fim, trabalharemos com os projetos curriculares provinciais, programas do terceiro ano, pastas de alunos e observações de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Currículo-História-

From the curriculum to the History Taught

ABSTRAC:

The curricular designs of the province of Salta in the framework of the national law of Education, organizes the contents of the matter history in four axes of work for which a approach in scales is recommended, understanding that they should be taught in a way Overlapping and to the extent possible, to be presented from topics that integrate and relate. From first to third year, the school contents of history are organized keeping a prospective chronological axis in relation to a suggested simultaneity of processes approached in scales, universal and American, Argentina and local/regional. In this work we will focus attention on the third year of history. As an objective, it is intended to "visualize the backroom of the selection of contents of the teacher in the elaboration of the programs of third year", "to establish relations between the program of history and the curricular designs" and to investigate tensions between the discipline "History, curricular designs and classroom teaching." This will work with provincial curriculum designs, third year programs, student folders and class observations.

KEY WORDS: Teaching-Curriculum-History

Marco conceptual

En este trabajo si bien se pretende centrar la mirada en la selección y enseñanza de los contenidos para “visualizar la trastienda de la selección de contenidos del docente en la elaboración del programas de tercer año”, solo avanzaremos en el análisis de programas y en

un primer acercamiento a los docentes y la clases de Historia, a modo de establecer la primeras relaciones entre el programa de historia, los diseños curriculares y la enseñanza en el aula e identificar tensiones entre ellos.

De acuerdo a ese objetivo, queremos reflexionar sobre los conceptos que respaldan la investigación. A partir de ellos, nos iremos aproximando a nuestra preocupación, la enseñanza de la historia, focalizando el rol del docente en el proceso de enseñanza.

Cuando se trabaja con contenidos escolares, es necesario referirse primero a la disciplina escolar. Al respecto, Raimundo Cuesta Fernández, entiende que las disciplinas escolares son construcciones históricas socialmente condicionadas; son arbitrariedades o convenciones culturales, una < tradición selectiva > cuyo significado debe descifrarse escrutando las claves socio-políticas de su existencia histórica¹.

Las disciplinas escolares y su contenido, con frecuencia muestran una distancia respecto de la permanente producción científica en las disciplinas académicas. Ese distanciamiento entre la producción de nuevos conocimientos y su efectiva inclusión como contenidos escolares se explicaría por el hecho de que las disciplinas escolares sólo incorporarían aquellos conocimientos que ya han sido admitidos y validados por la comunidad disciplinar, proceso que por lo general toma su tiempo.

En cuanto al concepto de disciplina escolar, que nos es de utilidad para el desarrollo del trabajo, necesitamos precisar los conceptos de código disciplinar e historia regulada. Se entiende por código disciplinar,

“una tradición social compuesta no sólo por ideas y principios (científicas, pedagógicas, políticas, etc) sobre el valor de la materia de enseñanza, sino también por un conjunto de prácticas profesionales que contribuyen a fijar la imagen social de la Historia como disciplina escolar”. Este concepto, permite dar cuenta de los discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se modifican por los usos sociales propios de las instituciones escolares².

En este sentido es valioso el concepto de historia regulada³, por cuanto refiere a lo que se considera contenidos históricos valiosos, por lo tanto legítimos de ser enseñados e incorporados en el currículo escolar a través de los programas oficiales.

La historia como disciplina escolar, se incorpora en el marco de un sistema educativo nacional-estatal que necesariamente implica la normalización curricular del conocimiento y esto es responsabilidad del estado. “Esta responsabilidad no se da sin conflictos y supone siempre una competencia entre conocimientos, entre significados culturales, por conquistar un territorio”⁴.

En el marco de esta Historia Regulada, los Planes de estudio, se constituyen como la propuesta oficial que se debe enseñar en el aula. A través de los Diseños Curriculares oficiales, se explicitan aquellos contenidos que son socialmente válidos para ser enseñados, siendo necesario atender a sus cambios, reformas, tensiones y regularidades, puesto que impactan en el aula.

1 Cuesta Fernández Raimundo (1997), Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia, Pomares, Barcelona, págs. 17-19

2 Cuesta Fernández Raimundo (1997), Ob. Cit. pp. 20

3Cuesta Fernández, Raimundo (1997), Ob Cit., pp. 326. El concepto de Historia regulada como “lo que la Administración decretó como conocimiento histórico valioso” Op. cit, pág. 326

4 Cuesta Fernández, Raimundo (1997), Ob. Cit., pp.108

Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi⁵ refieren a la relación entre contenidos, procesos de producción, actores e instituciones que intervienen en la selección de qué enseñar. Esta relación está enmarcada en tres campos: cultural, estatal y de mercado. El campo cultural, constituido por las instituciones de enseñanza superior y de investigación por cuanto se constituyen como productoras del saber a enseñar. En el campo estatal, mediarían las instituciones que participan en la definición y diseño del currículum oficial. Y un tercero, el del mercado, en el cual la industria editorial controla económicamente el hacer cultural y responde a la demanda del segundo campo mencionado.

Al respecto, un espacio que se constituye en revelador de las relaciones entre campo de producción académico, el estado como ente que define qué enseñar y la asignatura escolar Historia, es la clase de historia. En la clase, el docente debe trabajar con unos contenidos seleccionados y diseñados desde las instituciones ministeriales, podrá recurrir a la propuesta editorial que siempre acompaña los cambios en las políticas educativas, construirá su clase en base a una serie de aspectos.

La clase de historia, nos permite aproximarnos a conocer, qué características y supuestos tienen los docentes de la historia y cómo ello influye en la enseñanza. Desde esta perspectiva, es interesante reconocer que los profesores planifican y enseñan en relación con el contexto institucional y social, más allá de la existencia de un currículum escrito y oficial, que determina qué se debe enseñar.

En ese marco, pensamos la enseñanza⁵ como proceso complejo que se dirige a la comprensión, requiere de un acto permanente de reflexión sobre sus logros y alcances, para dotarla de sentido. Por ello, para indagar la enseñanza y resignificar la, es necesario tener en cuenta al docente, como mediador entre el conocimiento y el alumno. Es el docente el que organiza la enseñanza y construye esa situación de una manera particular, amparado en un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias personales, formación, perspectivas y limitaciones.

Sin embargo, se hace necesario situarnos en la *Enseñanza de la Historia*. Enseñar Historia, no implica comprometer al alumno a memorizar hechos y las líneas del tiempo sobre personas, episodios o instituciones del pasado. Sino demanda que el alumno pueda interpretar esos hechos, ubicarlos, relacionarlos unos y con otros en un tiempo y espacio determinados, integrarlos dentro del proceso histórico. El alumno debe poder comprender por medio de la reflexión, el cuestionamiento y el debate de problemas sociales reales, cómo actuaron los actores sociales en un determinado curso histórico y sobre la postura que asumieron ante los sucesos, en el sitio específico donde acaecieron.

Finalmente, en esta corta revisión teórica, entendemos que existe todo un recorrido realizado desde la selección de contenidos que se realiza a nivel oficial, hasta la elaboración de una propuesta de enseñanza y el acto de enseñar en sí mismo. De alguna forma la selección de contenidos es un proceso que se realiza en distintos momentos y espacios: en el marco de la elaboración del currículum, que prescribe qué se debe enseñar; en la propuesta de las editoriales, que le dan un primer nivel de concreción al currículum oficial; en la escuela, con el conjunto de decisiones que toman los equipos docentes y los profesores en forma individual.

⁵Gvirtz, Silvina y Otros (1998) "El ABC de la tarea Docente: currículum y enseñanza". Buenos Aires. Editorial Aique.

Por ello, consideramos de interés recuperar y revalorizar la centralidad del docente como mediador activo entre el conocimiento y sus alumnos, siendo preciso rescatar los sentidos que va asumiendo su recorte de contenidos en el proceso de enseñanza.

En ese proceso tienen incidencia cuestiones disciplinares, psicológicas y pedagógicas. Desde esa posición, Lea Vezub, se preocupa por la selección de contenidos y distingue entre contenidos significativos y relevantes, argumentando que desde el uso cotidiano en programas y planificaciones se utilizan de forma ambigua. Plantea que,

“La significatividad lógica es la coherencia del material a aprender en sí mismo, que se desprende de la estructura propia de la disciplina en cuestión (...) La significatividad psicológica deriva del grado de desarrollo que posee la estructura cognitiva del que aprende: en qué medida la madurez de la misma le permitirá asimilar significativamente el contenido en cuestión, estableciendo relaciones sustantivas con sus cogniciones previamente conquistadas (...) Definir un aprendizaje o contenido de la enseñanza como relevante implica realizar un juicio de valor (...) de allí que decidir la relevancia o no de un contenido sea una tarea sumamente compleja que entraña cuestiones políticas, económicas y culturales además de las netamente educativas y pedagógicas vinculadas con el desarrollo pleno del individuo”⁶.

La significatividad de un contenido es una condición que se logra a nivel individual, mientras la relevancia es de carácter social y más colectivo.

Desde ese enfoque, se debe pensar en el proceso de selección de contenidos como en un recorrido en el que se definen unos contenidos socialmente relevantes y significativos. Este proceso involucra un “recorte”, una separación en la que se focaliza una parte de la realidad, como si se tratase de una mirada en escalas.

En la definición de un recorte de contenidos, intervienen:

“La adopción de un marco conceptual explicativo. Los documentos y diseños curriculares comienzan explicando el marco conceptual disciplinar en el cual se apoyan. Estas introducciones pueden resultar muy alejadas de las urgencias a resolver “en la clase de mañana”. (...) La definición de espacios y tiempos particulares sobre los cuales enfocar la mirada (...) Sabemos que centrar la enseñanza sólo en aspectos cronológicos, no asegura la construcción progresiva de conceptos temporales, entre los cuales el concepto de proceso es uno de los objetivos a lograr al finalizar la escolaridad. (...) La profundización en el trabajo escolar sobre ciertos conceptos a enseñar. La definición de puertas de entrada a los temas... implica atender a ideas explicativas provenientes de la disciplina, considerar los conceptos específicos y acotar un contexto espacial y temporal”⁷.

De esta forma, se puede comprender que el recorte de contenidos, como parte del proceso de selección, requiere prestar atención al rol del docente que planifica y enseña un contenido. En este trabajo iniciamos el proceso de acercamiento al docente y a la forma en que plantea el conocimiento, a través del programa que elabora para la enseñanza de la Historia en el tercer año de la escuela secundaria.

Sobre los programas y el currículum

En los diseños curriculares para el tercer año de la escuela secundaria, se definen tres Ejes con los siguientes contenidos:

⁶Vezub, Lea (1994) “La selección de contenidos curriculares: los criterios de significatividad y relevancia en el conocimiento escolar. Apuntes para la selección de contenidos en historia”, en *Entrepasados. Revista de historia*, Año 4, N° 6.

⁷Gojman Silvia y Segal Analía (1998) “Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la trastienda de una propuesta”, en *Didáctica de la ciencias sociales*. Paidós. Bs As.

Eje: Mundial	Eje: Latinoamericano y argentino	Eje: Regional
Consolidación y expansión capitalista: El imperialismo. Segunda Revolución Industrial. Las revoluciones burguesas en Francia. El movimiento obrero. Formas de organización. Las ideas del romanticismo, liberalismo, marxismo, socialismo, anarquismo y sindicalismo. Expresiones artísticas, la guerra civil en EE.UU. El positivismo.	Orden y progreso. Exclusión política y dependencia económica. La construcción de un nuevo orden político y económico. La centralización del poder. La construcción del Estado Argentino. El desarrollo de las economías de exportación en América Latina. La Argentina Agro-exportadora. Los cambios en la economía. Características del sistema político. Los proyectos oligárquicos y radicales. La oposición. Conflictos y Liberalismo.	Orden y progreso. La formación de las burguesías regionales. La relación con la burguesía porteña. Regiones agroindustriales. Regiones agras exportadoras. Las sociedades agrarias y el desarrollo azucarero.

Fuente. Extraído de Diseño Curricular para la Educación Secundaria propuesto por el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, 2017.

Se parte de pensar que el currículum oficial, que conceptualmente se entiende como prescripto, está compuesto de contenidos socialmente relevantes y válidos, acordados y seleccionados para enseñar, pero no “determinan”, ni limitan el accionar del docente respecto del recorte que plantea para la enseñanza.

Respecto de los diseños curriculares para Salta, se puede inferir que no definen marcos temporales de manera explícita. Cada periodo sugerido para enseñar en el aula puede entenderse a partir de la enunciación conceptual a la que refiere.

Se puede evidenciar entonces que, mientras en la escala mundial el diseño define desde la “Consolidación y expansión capitalista: el imperialismo. Segunda Revolución Industrial/ Segunda Etapa”, lo cual puede demarcarse hacia mediados del S.XIX, hasta “El triunfo de la razón: Positivismo. Evolucionismo” y, en la escala Americana/Argentina, abarca desde el “Orden y progreso. Exclusión política y dependencia económica...” lo cual también puede definirse hacia mediados del XIX, hasta “Los proyectos oligárquico y radical”, en los programas que elaboran los docentes, el S. XIX se ve ampliamente desbordado y por ende exceden al currículum oficial.

En este trabajo, centramos la mirada en cuatro programas de tercer año:

- Dos de instituciones públicas, una periférica y otra céntrica;
- Dos instituciones privadas, una confesional, de larga trayectoria en Salta y otra creada a fines de la década del 80.

En ellas elegimos docentes de más de 10 años de antigüedad y con experiencia de trabajo en varios colegios.

EJE I ESCALA MUNDIAL
<p>UNIDAD I: Revolución y liberalismo político.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revolución Francesa. Antecedentes: la sociedad del Antiguo Régimen. Las ideas. Los cambios políticos y desde el derecho. <p>UNIDAD II: Revoluciones y liberalismo económico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primer y Segunda Revolución Industrial. Segunda etapa: Cambios tecnológicos. Transformaciones sociales. Funcionamiento de la Economía Capitalista. Liberalismo Económico. El movimiento obrero. Las mujeres obreras y burguesas. (ESI). - El Ciclo Revolucionario: Las revoluciones del 20, 30 y del 48 en Francia. <p>UNIDAD III: conformación de un modelo político y económico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formas de Organización: Francia de Imperio a República. - Las Ideas: Romanticismo. Liberalismo, Marxismo, Socialismo, Anarquismo, Sindicalismo. El triunfo de

la razón: Positivismo. Evolucionismo.

EJE II ESCALA AMERICA/ARGENTINA

UNIDAD I: Revolución y liberalismo político.

- (1810-1820) Revolución e independencia en el Río de la Plata. Rupturas y luchas para consolidar un nuevo orden.
- (1820-1852) Guerras Civiles. Poder central o poder federal. La debatida etapa rosista.

UNIDAD II: Construcción y Consolidación de un Modelo Político—Económico para Argentina

- 1852-1862 El diseño de un país unificado. 1862-1880 La organización de Estado Argentino.
- El Régimen Conservador: La construcción de un nuevo orden político y económico. La centralización del poder: la construcción del Estado argentino. Características del Sistema Político.

UNIDAD III: conformación de un modelo político y económico

- El proyecto oligárquico. La oposición. Conflictos. Las mujeres en la Argentina. Los inmigrantes y las “nuevas culturas” (ESI)
- Modelo Económico: el desarrollo de economías de exportación primaria en América Latina. La Argentina Agro-Exportadora: los cambios en la economía.
- Las ideas: Liberalismo y positivismo en la Argentina.

Imagen I.- Eje I y II, Programa tercer año de Historia, Colegio Privado, mixto. Inicia su historia institucional a fines de la década del '80. Elaborado con acuerdo institucional del área de Ciencias Sociales.

Argentina y organización nacional

Proceso independiente – La consolidación como estado y los primeros gobiernos nacionales

Unidad 1: Historiografía: ¿Qué es la historia? - ¿La historia como ciencia? - Los métodos de la escritura de historia - El carácter de la verosimilitud - Eucarística y la hermenéutica - La historia de bronce - La historia social - La historia liberal - Revisionismo histórico - El materialismo histórico - La Etnohistoria - Método de construcción histórica de las sociedades sin escritura (método antropológico y arqueológico) - El contexto mundial político y económico como impacto de las revoluciones americanas - El proceso de la Independencia y las tendencias ideológicas sobre el suceso (Moreno, Bolívar, San Martín, Artigas y Saavedra) - Posiciones políticas de la logia Lautaro - La influencia del pensamiento iluminista en la revolución - Del Virreinato a las provincias unidas, las guerras civiles y el consecuente retroceso de la organización

Unidad 2: Ausencia del poder político y el periodo rosista – Final del intento de organización nacional – Instituciones postcoloniales en crisis, la constitución de 1819 y la ley fundamental de Rivadavia (sin efecto) – Periodo de anarquía y la división de las provincias - El ascenso de Rosas – Los poderes concentrados y absolutos como requisitos de gobierno - La industria saladera – Las campañas de expansión territorial como lógica para formar una clase dominante (los terratenientes) y la pacificación de las provincias argentinas y el final del primer periodo rosista – El papel político, Encarnación Ezcurra, el Pacto Federal y la Ley de Aduanas – El segundo periodo rosista y los superpoderes – El Bloque Anglo francés - La Vuelta de Obligado – La caída de Rosas – El ascenso de Urquiza

Unidad 3: El surgimiento del sistema capitalista de la revolución industrial con impacto necesario en la organización nacional - El significado de la batalla de Caseros – El acuerdo de San Nicolás – La constitución nacional – La división de país: Buenos Aires y la confederación – Mitre en la unidad nacional

Unidad 4: Consolidación del estado y los gobiernos nacionales – El pensamiento positivista de Augusto Conte como fundamento para construir una nación disciplinada - Un proyecto, tres gobiernos: Mitre y la prioridad por la institucionalización del estado, Sarmiento y su prioridad por un estado europeo americano y Avellaneda y la ley de inmigración, la campaña del sur – La generación del 80 y el régimen oligárquico

Unidad 5: Los gobiernos nacionales y el advenimiento de la democracia - Auge y crisis de la oligarquía – Roca, Juárez, Celman y la crisis de los 90 – Surgimiento de nuevos actores sociales – Una nueva clase política proveniente de la oligarquía y de los inmigrantes – El modelo agroexportador – El grito de Alcorta – Nueva oleada de inmigrantes en Argentina por la persecución europea y la consecuente formación del movimiento obrero no reconocido – El inicio de la democracia – Los primeros gobiernos democráticos

Imagen II.- Programa tercer año de Historia, Colegio Privado, mixto, confesional de corte tradicional en Salta. Elaborado con acuerdo institucional del área de Ciencias Sociales

Imagen III. Programa tercer año de Historia, Colegio Público, céntrico. Colegio de larga trayectoria en Salta. Elaborado con acuerdo institucional del área de Ciencias Sociales.

CONTENIDOS

Unidad I: La Revolución de Mayo. La guerra de la Independencia. Unitarios y federales. Rosas. Urquiza y la Organización Nacional.
 Unidad II: La segunda Revolución Industrial. El capitalismo en expansión. El Imperialismo y la expansión colonial. Las ideologías del siglo XIX. Liberalismo y socialismo.
 Unidad III: El orden conservador y la economía agroexportadora. La crisis del régimen. La formación de los partidos políticos. La inmigración y las transformaciones sociales. La Ley Sáenz Peña.

EJE N° 1: EL CAPITALISMO EN EXPANSIÓN

Segunda fase de la revolución industrial.-La nueva división internacional del trabajo.-La expansión colonial: El imperialismo (siglo XIX). -Las sociedades en los países industrializados: burguesía y clase obrera.- La organización del movimiento obrero. Las ideas: Romanticismo, liberalismo, marxismo. Socialismo, anarquismo y sindicalismo.-

EJE N° 2: LAS LUCHAS POR LA ORGANIZACIÓN DEL GOBIERNO EN EL RÍO DE LA PLATA (1820-1862)

Mayo de 1810: causas y consecuencias. La fragmentación de las Provincias Unidas.-Los caudillos. El congreso de 1824. La Constitución de 1826.- Bernardino Rivadavia como presidente.-Las Ideologías; unitarios y federales Primer y segundo gobierno de Rosas. La alianza anti-porteña y la caída de Rosas. Buenos Aires y la confederación (1853-1862): La sanción de la Constitución Nacional- La unificación del país.

EJE N° 3: LA ORGANIZACIÓN DEL ESTADO NACIONAL (1862-1880)

La centralización de la autoridad política: elementos. La situación económica del litoral e interior.- Resistencia al avance del gobierno central.- Las presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda. La nueva corriente inmigratoria.-La inserción de la economía argentina en el mercado Internacional.-

Imagen IV.- Programa tercer año de Historia, Colegio Público periférico, inicia su historia institucional a fines de la década del '70 en Salta. Elaborado con acuerdo institucional del área de Ciencias Sociales.

Los programas de tercer año generalmente inician el abordaje del año escolar respondiendo a las carencias del año anterior. Los acuerdos areales son responsables de que los programas inician a escala universal en la revolución Francesa, con suerte en la Revolución Industrial. A escala americana/nacional se inicia con los procesos Independentistas. El correlato de esta situación es que el S.XIX se hace largo y generalmente no se “termina el programa, llegamos a generación del 80 como mucho” (V.S. docente de escuelas públicas, periféricas, 28-08-17). Esta carga excesiva de contenidos recae en un mandato de contenidos que “después hay que enseñar en cuarto año, se hace una cadena de arrastre y en cuarto si no es modalidad humanidades que tenés más historia, es el último año con dos horitas para todo el gran S XX, una pena porque lo más rico no lo ves”. (V.S. docente de escuelas públicas, periféricas, 28-08-17)

Otro aspecto complejo se relaciona con las escalas espaciales sugeridas. En este sentido existe una cierta continuidad entre las tensiones que la Ley Federal de Educación dejaba ver: de primero a cuarto año la forma de enseñar contenidos referidos a la escala local/regional sigue siendo currículum ausente. En algunos casos están enunciados de manera explícita en los programas (fragmento de programa en el siguiente cuadro) para cumplir con la formalidad del currículum “prescripto”, pero en realidad no se enseñan. En otros casos son “un apéndice” en los programas, siendo su enunciación una parte reducida y escasa en comparación con las otras escalas. En tres de los programas no se enuncian formalmente y en el programa donde se enuncian no se enseñan formalmente.

EJE III ESCALA REGIONAL

UNIDAD I: Revolución y liberalismo político.

- Las familias de la “revolución” en la región. La Formación de las Burguesías Nacionales.

UNIDAD II: Revoluciones y liberalismo económico.

- La relación con la burguesía porteña. Correlatos Políticos. Las mujeres y los matrimonios (ESI)

UNIDAD III: conformación de un modelo político y económico

- Regiones Agroexportadoras y Regiones Agroindustriales: orientación al mercado interno.
- Las sociedades agrarias. El desarrollo azucarero.

Eje III, Programa tercer año de Historia, Colegio Privado, mixto. Inicia su historia institucional a fines de la década del '80. Elaborado con acuerdo institucional del área de Ciencias Sociales.

Por otro lado, existe una subordinación de la escala regional, a la historia nacional o americana y su abordaje se realiza de forma referencial con escasa profundidad y se ciñe a una periodización que no es propia. Generalmente se articula con un hilo conductor generalmente político, donde a partir del proceso histórico nacional se plantea un abordaje local/regional, en una suerte de reduccionismo que desatiende la complejidad y dinámica que conforma cada región.

Otro gran ausente o desdibujado son los contenidos de la escala americana que aparecen con un carácter residual, por la cantidad de contenidos, se privilegia la escala nacional y se hace referencia a la americana; en comparación con otros contenidos se ven en situación de subordinación temporal a los procesos nacionales. En otros casos no se enuncian directamente. No obstante en la voz de los profesores se afirma que “no lo ponemos en el programa pero sí se enseña, porque no puedes hablar de proceso independentista en el Río de la Plata sin hablar del contexto americano... pero es tanto que no se profundiza en otros casos, en otros procesos revolucionarios, sino a manera general nomás, se caracteriza”.

Un docente nos llama la atención, “hay que distinguir no? En el privado los chicos tienen su libro y como tienen entrenamiento en la lectura, vamos capítulo por capítulo, se enseña todo y logramos ver el plano americano... yo les explico y vamos al libro y sí puede ser que el libro tenga mucho protagonismo pero así avanzamos, tocamos todos los temas y se termina el programa” (O. V., docente de un colegio privado confesional de larga trayectoria en Salta, 09-09-17). Este profesor, tiene un programa extenso (ver Imagen II) y deja ver que la selección de contenidos depende de la cantidad de temas a enseñar, el contexto del colegio por la falta de material y la dependencia de la biblioteca y la poca disponibilidad de libros, del “entrenamiento” para la lectura en solitario. En el colegio privado al que refiere, los estudiantes avanzan en el abordaje de contenidos respondiendo guías de lectura, cuestionarios, resumiendo capítulos del libro. Preocupa que en Salta, hay varios colegios que guardan este perfil de formación tradicional, confesional; largos programas de estudio y extenuantes tareas, regímenes de evaluación donde el dato, el personaje, las obras de gobierno y las fechas siguen siendo protagonistas.

En otro de los casos elegido, puede observarse que

“Se trabaja en diferentes escalas de análisis históricas en el abordaje del programa, más allá de cómo a nivel areal hayamos acordado enunciarlo. Esto es que el eje argentino, se relacione con el contexto mundial. Le permite al estudiante comprender procesos simultáneos, aunque signifique un mayor esfuerzo para uno. Esta forma de abordar los procesos históricos tiene una articulación de lo macro y lo micro en un entorno global. Sin embargo, lleva más tiempo trabajar así y no se llega a cubrir el programa”. (L.S. docente de escuelas públicas céntricas, 05-11-17).

Esta docente no hace hincapié en la escala americana, sino en los procesos europeos en relación de simultaneidad con la escala nacional.

De los programas al aula

Es desafío de la presente investigación entrar al aula para avanzar sobre las formas de enseñanza, que desde lógicas y en contextos distintos, en el decir de Verónica Edwards⁸, son y constituyen un contenido en sí mismo.

En este trabajo realizamos una primera mirada a las observaciones y nos centramos en dos aspectos que sobresalen de una primera empiria relevada.

- Enseñar desde niveles de análisis...

Los programas reproducen un lineamiento vertebral claramente político, pero la enseñanza efectiva dista de este planteo. Por qué el eje político es visiblemente vertebrador? Existe una continuidad en las formas de programar la asignatura, marcando un rasgo del código disciplinar? Existe alguna seguridad disciplinar formativa en ese recorte de contenidos?

- Entramos al aula en el Colegio A (Este caso se corresponde con la Imagen I, tercer año de Historia, Colegio Privado, mixto.

El docente elaboró un programa que, siguiendo los contenidos dictaminados por el diseño curricular de la provincia, organizado en función de ejes numerados y siguiendo una lógica de escala; siendo de esta forma el eje I el referido a la escala mundial, el eje II el dedicado a la escala americana y argentina, el eje III a la escala regional, y un último eje IV, transversal, dedicado a las cuestiones teórico metodológicas. Cada eje se divide en unidades, que son las que integran concretamente los temas. Las observaciones, fueron elaboradas en base a la unidad número I “Revolución y liberalismo político”, del eje temático II de escala americana y argentina. La extensión del mismo es de dos ítems:

- (1810-1820) Revolución e independencia en el Rio de la Plata. Rupturas y luchas para consolidar el nuevo orden.
- (1820-1852) Guerras Civiles. Poder central o poder federal. La debatida etapa rosista.

Aunque en el programa sobresalga un marcado enfoque político, en el aula el docente no descuida ni desatiende las otras dimensiones con las que podemos pensar nuestra sociedad desde una mirada histórica, siendo la cuestión social, un tema de constante abordaje y discusión en el aula. Una temática transversal en el aula fue la cuestión indígena, tan crucial en las décadas estudiadas de la Historia Argentina estipulada para el tercer año del secundario. Una de las oportunidades fue en ocasión de estudiar la “experiencia feliz” de Buenos Aires y el avance de la frontera. Veamos el siguiente ejemplo:

“Profesora: ...Otra cosa que quedó en el tintero fue de donde salen las tierras que se entregan.

Alumna: “De avances de la frontera.”

Profesora: Miren el mapita. Ustedes habían marcado como era el límite en aquel entonces. Un límite natural, el Rio Salado, que era el límite de Buenos Aires, que tenía en esa época 30.000 Km². En 1825, con Rauch ya hay una avanzada importante (ejemplo de la fundación de Tandil). Pero hacia 1829 yo ya puedo decir que Buenos Aires tiene 100.000 Km², ha triplicado la cantidad de tierras. Hacia 1830 supera la productividad de Santa Fe y Entre Ríos. O sea que para Buenos Aires es importantísima la incorporación, y por eso también Rosas va a darle mucha importancia también.” (Clase, 16 de agosto, 2017)

Así, el avance de la “frontera indígena” fue un tema que le permitió hacer un abordaje distinto. Vuelve a recuperarlo en el “periodo rosista” y con la “Política incorporación de tierras” pos campaña militar de Roca al sur del país y se permite hacer relaciones con la distribución actual de los Pueblos en la Argentina. En este sentido, el docente se permite

⁸Edwards, Verónica (1985). La relación de los sujetos con el conocimiento en Revista Dimensión Educativa.

problematizar la historia y poner en el escritorio una problemática social de vigencia actual, la de los pueblos originarios.

Josep Fontana, vinculado a la historiografía marxista y seguidor de Pierre Vilar, se ha mostrado preocupado por los grandes problemas históricos. Expresa que “elegir los grandes problemas –no todos pero si los que nos han parecido ser los más representativos- que afectan a los hombres y a las mujeres que viven en sociedad, que es el sujeto del que se ocupa la historia”⁹.

Al respecto, si analizamos la cita anterior en clave didáctica, podemos inferir que se debe enseñar una historia problemática que trascienda los análisis lineales y prospectivos. Problemas del pasado que tengan una presencia significativa en la actualidad, problemas actuales cuya génesis deba ser rastreada en el pasado. Una Historia significativa a la sensibilidad de los sujetos adolescentes, un pasado pueda “leerse” a la luz del presente con las necesidades, inquietudes y contextos de los sujetos.

- Un segundo caso aparece en el Colegio Público, céntrico (Imagen III. Programa tercer año de Historia, elaborado con acuerdo institucional del área de Ciencias Sociales).

Este programa no enuncia datos cronológicos, pero la secuencia que propone es notablemente lineal y política. Dos unidades, I y III, están destinadas al espacio argentino y una, la II, al espacio europeo. No se enuncian contenidos de la historia americana.

Cuando entramos en el aula, en las clases no se abordan las unidades por separado sino que se reconoce un juego de diferentes niveles de análisis en el abordaje del programa. En ese sentido, cuando se abordó el periodo rosista se puso énfasis en el tipo de exportación predominante en la Economía rioplatense en vinculación a la economía mundial, en el marco de la segunda fase de la revolución industrial:

(...) “que tipo de actividad comercial era lo más importante entonces, como habíamos caracterizado la economía de esta etapa, cual era lo central, que tipo de actividad era lo más importante. A ver chicos recuerden las clases pasadas, vayan al cuadro que hice la vez pasada en su carpeta respondamos todos. En esta etapa dijimos que lo más importante era la ganadería. Solamente la ganadería. A ver usted, que te dice el cuadro. Qué habíamos conformado desde el tipo económico? cuál era la actividad?

Alumno: carnes, cueros, productos

Profesora: bien ¡es decir exportábamos productos derivados de la naturaleza, bienes primarios. En vez de decir exportar, que otra palabra se puede usar?.

Alumno: vender? Vendíamos todos esos productos naturales”

Profesora: vamos a ver ahora, qué estaba pasando en Inglaterra y otros países a nivel económico?

(Clase 06 de junio de 2017)

Se aprecia en su intervención, no solo la preocupación por el abordaje de un nivel de análisis de tipo económico, sino una tendencia a la articulación y relación de contenidos, que apunta directamente hacia la apropiación por parte del estudiante de los conceptos más relevante. Verónica Edwards habla de una lógica de interacción, definiéndola como “el momento de interrogación del docente a los alumnos acerca del tema. En ella el uso de las preguntas, el tipo de respuestas se convalidan o no, van revelando aspectos importantes de lo que allí se está definiendo como conocimiento”¹⁰.

⁹ Fontana, Josep (1997) Introducción al estudio de la historia. Barcelona, Ed, Critica, pp.13 “Problemas que son del pasado y del presente, y previsiblemente de un futuro al menos inmediato, y que se consideran en una perspectiva temporal, evolutiva que es propia de la historia. Cogeremos, por tanto, cualquiera de estas grandes cuestiones de una manera global, y la analizaremos en su evolución, no para hacer un estudio completo, desde los orígenes hasta hoy, sino para mostrar cómo este método de análisis puede ayudar a entender los problemas humanos fundamentales”.

¹⁰ Edwards, Verónica (1985). La relación de los sujetos con el conocimiento, en Revista Dimensión Educativa(pp.04)

- En este caso, el aula nos transparenta una preocupación más, el abordaje simultáneo de procesos históricos.

Se evidencia que el eje de local, o argentino, se relacione con el contexto mundial. Es una forma de abordaje interesante que permite al estudiante comprender procesos simultáneos, aunque signifique un mayor esfuerzo didáctico.

Un punto a contrastar, es la reducción, banalización en el peor de los casos, en el tratamiento de algunos temas por sobre otros. Es el caso de la década de 1820 en relación al periodo Rosista. Un docente planteó: “Autonomía provinciales, Rivadavia en Bs. As. y el caos político posterior”, caracterizando políticamente cada uno en una clase; otro resolvió la década con el planteo “Proyecto Centralista y proyecto Federal” por medio de un cuadro comparativo en el que en 1829 llega Rosa al gobierno porteño. En ambos casos, se diluyeron los problemas y vinculaciones políticas con países limítrofes, la complejidad y las diferencias hacia dentro del federalismo de las provincias incluida Bs As., la enorme crisis de representatividad, entre otros. Fácilmente se puede caer en una dicotomía simplificada entre los unos, unitarios, centralista de Bs. As y los otros, federales y del interior.

Palabras de cierre y continuidad

El código disciplinar de la materia Historia, evidencia algunas permanencias. Por un lado los programas muestran “en letras negritas” un eje estructurador claramente político. Por otro lado, en las formas de enseñanza, sobreviven al tiempo “las tareas” con guías de lectura, resúmenes, síntesis en base a un libro de texto que se lee a domicilio. Una justificación es la preocupación por abordar el programa de contenidos en su totalidad y la seguridad que brinda el libro de texto.

En los diseños curriculares se puede evidenciar que el eje vertebrador para tercer año pone eje en aspectos políticos y económicos. En los programas de los docentes tiene mayor visibilidad el nivel político como estructurador temporal de la periodización que guardan. Así mismo, en un orden de enunciación le sigue el nivel económico. Son escasos los contenidos que aluden a procesos sociales y se observa una ausencia de cuestiones culturales.

Otra regularidad, es la sobre abundancia de contenidos que se asientan en el programa pero que difícilmente se enseñan en el aula, siendo el factor tiempo un aspecto entre otras que se señalan como causa de no cumplimiento del programa.

En este sentido, los problemas que presentan la selección y recorte de contenidos en la trastienda de trabajo del docente cuando elabora su programa, muestra continuidad respecto a aquellos que se enunciaban con la Ley Federal de Educación: densidad, ausencia de problemáticas y desequilibrios /descompensaciones entre las distintas escalas espaciales que dan lugar a omisiones de contenidos, o a un registro pormenorizados de otros y a veces a generalizaciones.

Los contenidos de la escala Americana/Argentina, muestran un eclipse tanto en los programas como en la enseñanza en el aula. La simultaneidad se entiende y visibiliza entre contenidos de historia universal-europea y los de historia argentina, pero poco o nada, se recupera a escala americana. Aun así, en esos casos que tratan de sostener una enseñanza que atienda a la simultaneidad de los procesos históricos, “el agravante (es) que lleva más tiempo porque

implica un “ida y vuelta” entre escalas para relacionar los contenidos y por ende no se termina el programa” (M.F. colegio privado, mixto, 20-10-17).

Metodológicamente podemos afirmar que los programas, como única fuente de información, son un mal reflejo de lo que sucede en el aula. Exceden a los diseños, son un espejo reducido que se presenta desde la formalidad y que en muchos casos no refleja el posicionamiento docente. La forma en que presentan la enunciación de contenidos es lineal, cronológica y política, aunque en el aula los abordajes estén orientados a profundizar aspectos sociales y culturales. Resulta inquietante pensar qué línea de relación existe entre la historia aprendida por los profesores y la seguridad que encuentran en un diseño vertebrador de contenidos claramente políticos.

El aula revela la oportunidad de problematización de la historia que se permiten los docentes, más allá de las enunciaciones formales de un programa. Ello puede verse en el abordaje de un hilo transversal como el “avance de la frontera indígena” y “la política de reparto de tierras”, que recupera uno de los profesores.

Como sujeto que enseña e investiga enseñanza de la Historia y focalizando el caso de aulas que muestran la presión que ejerce un programa denso y el uso del libro de texto, sobre la autonomía docente. ¿Pueden los diseños curriculares, en tanto currículum “prescripto”, oficial y el objetivo de cumplir con su enseñanza, eclipsar la oportunidad de seleccionar y recortar los contenidos para enseñar una “historia problema”?

Los docentes parecemos haber perdido el gran interrogante, “qué historia enseñar y para qué”. “Si creemos que la finalidad fundamental de la enseñanza de la historia es ubicar a los escolares en su mundo con conocimiento de causa... deberíamos pedir a las administraciones una profunda reflexión sobre los contenidos... deberíamos ser capaces de renunciar a una programación basada en la cantidad de contenidos para centrarnos en los contenidos fundamentales”¹¹.

Referencias bibliográficas:

- **Cuesta Fernández Raimundo** (1997), Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia. Barcelona. Pomares.
- **Edwards, Verónica** (1985). La relación de los sujetos con el conocimiento, en Revista Dimensión Educativa.
- **Fontana, Josep** (1997). Introducción al estudio de la historia. Barcelona, Ed, Crítica.
- **Funes, Graciela** (2014). “Entre futuros y pasado, algunas reflexiones sobre la investigación en didáctica de las ciencias sociales e historia” En Panel Temas y debates actuales en la investigación sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia. APEHUN. FHyC. UNL
- **Gojman Silvia y Segal Analía** (1998). “Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la trastienda de una propuesta”, en Didáctica de la ciencias sociales. Bs. As. Paidós.
- **Gvirtz, Silvina y Otros** (1998). “El ABC de la tarea Docente: currículum y enseñanza”. Buenos Aires. Editorial Aique.
- Ministerio de Educación Salta. Diseños Curriculares para el Secundario.

¹¹Pagès Blanch, Joan (2007) ¿Qué se debería enseñar hoy en la escuela obligatoria? ¿Qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes, del pasado? Revista de la Escuela de Historia. Año 6, vol. 1, N° 6. Pp. 23

- **Pagés Blanch, Joan** (2007). ¿Qué se debería enseñar hoy en la escuela obligatoria? ¿Qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes, del pasado? Revista de la Escuela de Historia. Año 6, vol. 1, N° 6.
- **Pagés Blanch, Joan** (2011). Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. Reseñas de la enseñanza de la historia n° 9, Revista de APEHUN, 41-60
- **Vezub Lea** (1994). “La selección de contenidos curriculares: los criterios de significatividad y relevancia en el conocimiento escolar. Apuntes para la selección de contenidos en historia”, en Entrepasados. Revista de historia, Año 4, N° 6.

Actos escolares en el nivel secundario, entre normas y propuestas oficiales

Sergio Carnevale

scarneva@ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento, ISFD N° 42 /Argentina

RESUMEN:

Durante más de cien años los actos escolares transmitieron una identidad nacional homogénea y patriótica, ante esta situación surge la inquietud de observar si en la actualidad conservan este mandato y ver, en qué medida, estos rituales albergan otros elementos identitarios. También se pretende explorar si apuntan a transmitir valores como la defensa de la democracia, o la participación ciudadana; o si se entran nuevas lecturas e interpretaciones sobre una identidad nacional heterogénea, experiencial y situacional.

En este trabajo se analizan las propuestas oficiales para celebrar actos escolares. Por un lado, se abordan las leyes educativas y documentos oficiales, para conocer qué objetivos establecen para la celebración de las efemérides. Además, se analiza la información que figura en el portal ABC, sitio oficial de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, para conocer su propuesta para celebrar los actos escolares. El objetivo es observar si las normas nacionales y provinciales y la propuesta de la DGCyE dialogan con las nuevas conceptualizaciones acerca de la identidad nacional y si en ellas se promueve la aparición, o manifestación de otro tipo de identidades, como la identidad latinoamericana, o la ciudadana. Además, se pretende apreciar si conservan o no el tradicional mandato de construcción de la identidad nacional y ver qué características tiene dicha construcción, si apunta a una identidad homogénea, que no tenga en cuenta las diferencias y particularidades y que no toma en cuenta a las minorías, o apunta una tipo de identidad diferente.

PALABRAS CLAVE: actos escolares, identidad nacional, propuestas oficiales.

Escola atua no nível secundário, entre normas e propostas oficiais

RESUMO:

Durante mais de cem anos, os eventos da escola transmitiram uma identidade nacional homogênea e patriótica, diante dessa situação, surge a preocupação de observar se, atualmente, eles mantêm esse mandato e vêem, até que ponto, esses rituais possuem outros elementos identitários. Também se destina a explorar se eles visam transmitir valores como a defesa da democracia ou a participação do cidadão; ou se novas leituras e interpretações são introduzidas em uma identidade nacional heterogênea, experiencial e situacional.

Neste artigo, as propostas oficiais para eventos escolares são analisadas. Por um lado, as leis educacionais e os documentos oficiais são abordados, para saber quais os objetivos estabelecidos para a celebração das efemérides. Além disso, a informação contida no portal da ABC, um site oficial da Direção Geral de Cultura e Educação da província de Buenos Aires, é analisada para conhecer sua proposta de celebrar eventos escolares. O objetivo é observar se as normas nacionais e provinciais e a proposta do diálogo DGCyE com as novas conceptualizações sobre a identidade nacional e se promovem o surgimento ou a manifestação de outras identidades, como a identidade latino-americana, ou cidadão.

Além disso, procura avaliar se conservam ou não o mandato tradicional para construir a identidade nacional e ver quais características dessa construção tem, se aponta para uma identidade homogênea, que não leva em consideração diferenças e particularidades e não leva em consideração a minorias, ou apontar para um tipo diferente de identidade.

PALAVRAS CHAVE: eventos escolares, identidade nacional, propostas oficiais

School acts at the secondary level, between norms and official proposals

ABSTRAC:

For over a hundred years, school assemblies (actos escolares), organized to commemorate important historic events, have transmitted a sense of patriotic and homogeneous national identity. Due to this, there arises the need of analyzing if, nowadays, they still reflect those two

aforementioned values and if other features related to the defence of democracy, citizen participation and new interpretations of an heterogeneous national identity are found in them.

This paper analyses the state policy related to school assemblies, educational laws and the information given in Portal ABC, the official site of the Board of Culture and Education of Buenos Aires Province (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires) in order to find if they promote the appearance of new identities, such as the Latin American one or try to keep building a traditional and homogeneous sense of national identity that does not take into account minorities and their differences.

KEY WORDS: school assemblies, national identity, official policies.

Introducción

Desde su incorporación al sistema educativo las efemérides cumplieron un rol importante en el desarrollo de la lealtad y el patriotismo en los jóvenes que asistían a las escuelas (Bertoni, 2001, p.102 y 103). Tanto en las instituciones primarias como secundarias, los actos patrios tuvieron la finalidad de conmemorar hechos de la historia argentina considerados relevantes y rendir homenaje a los próceres del panteón oficial, para promover y reforzar en los alumnos una identidad nacional homogénea. De esta manera se buscaba transmitir la imagen de un país en el que no había conflictos, una patria en la que reinaba la armonía y la homogeneidad, a partir del accionar de los “grandes hombres”, que condujeron los destinos de la Argentina (Olorón, 2000, p. 92).

Para lograr estos objetivos los actos escolares fueron realizados siguiendo estrictas normas, establecidas por las autoridades educativas, sin ningún tipo de espacio para la reflexión. Con estas medidas las clases dirigentes crearon un culto a la nación (Carretero y Kryger, 2004, p. 10 y 11), mediante una simbología y la instauración de un calendario oficial en el que se establecieron las fechas patrias, basadas en las efemérides relacionadas, fundamentalmente, con hechos y figuras emblemáticas en la construcción del Estado Nacional.

En la actualidad, los actos escolares conservan su importancia en la construcción de la identidad nacional, pero además, tal como fue señalado en trabajos anteriores, se observan cambios y continuidades. Si bien mantienen su carácter obligatorio y colaboran en la transmisión de la identidad nacional, también permiten la manifestación de un tipo de identidad nacional diferente a la tradicional (Carnevale, 2015, p. 29), más heterogénea, relacionada con nuevas definiciones aportadas desde diversos sectores de las ciencias sociales, como la antropología, que piensa a la identidad a partir de la heterogeneidad de experiencias históricas, de creencias y de prácticas (Grimson, 2013, p. 8).

Ante las características que adquieren las conmemoraciones de las efemérides en las escuelas surge la inquietud de observar qué establecen las actuales normas para la celebración de las mismas y conocer la propuesta oficial de la provincia de Buenos Aires. El objetivo es saber si las efemérides conservan el mandato original, vinculado con la construcción de la identidad nacional, y ver en qué medida estos rituales albergan otros elementos identitarios, así como también si se entranan nuevas lecturas e interpretaciones sobre una identidad nacional heterogénea, experiencial y situacional. Para ello, en este trabajo se analizan las propuestas oficiales para celebrar actos escolares. Por un lado, se abordan las leyes educativas y documentos oficiales, para conocer qué objetivos establecen para la celebración de las efemérides. Por otro, se analiza la información que figura en el portal ABC, sitio oficial de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, para conocer su propuesta para celebrar los actos escolares.

Por todo lo dicho hasta el momento esta ponencia se dividirá en tres partes. En la primera, se analizará la ley de educación nacional y de la provincia de Bs As, junto con diversos documentos oficiales de la D.G.C.yE., como el diseño curricular del nivel secundario, el calendario escolar y el marco general de política curricular, a fin de conocer lo que establecen en relación a la construcción de la identidad nacional y a los actos escolares. En la segunda, se analizará la información que brinda el portal ABC, sobre las efemérides que se conmemoran en las escuelas, para conocer la propuesta oficial de la provincia de Buenos Aires. En el último apartado se expondrán las conclusiones surgidas del análisis de todas las fuentes consultadas, para apreciar si las propuestas oficiales aun conservan el mandato de transmitir la identidad nacional, saber qué características tiene dicha identidad y si dialogan con las nuevas conceptualizaciones sobre la misma.

Desarrollo

Los actos escolares en la normativa: prescripciones nacionales y provinciales

En el siguiente apartado se trabajará sobre lo que establecen las normas nacionales y provinciales con respecto a la identidad nacional y a los actos escolares. Por un lado se analizarán la ley de educación nacional y de la provincia de Buenos Aires, y por el otro el Diseño Curricular para el nivel secundario, el Marco General de Política Curricular, el Calendario Escolar y el Reglamento General de Instituciones Educativas, para conocer lo que establecen al respecto.

Desde hace más de un siglo, el tema de las identidades de los jóvenes que asisten a las escuelas secundarias constituye una preocupación para las autoridades educativas. En la actualidad, este tema conserva su importancia, pero es necesario aclarar, que el concepto de identidad ha sufrido algunos cambios, ya no se la entiende como una identidad única y homogénea, como a comienzos del siglo XX. Esto se encuentra plasmado en diversas leyes educativas. Por un lado, está en la Ley Nacional de Educación,¹ la cual señala que una de los objetivos del sistema educativo es la consolidación y el fortalecimiento de la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a la integración regional y latinoamericana. Por otra parte, está en la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, que además de referirse a la identidad latinoamericana, hace alusión a una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad, de las identidades de los Pueblos Originarios, y las tradiciones argentinas.² En relación a estos últimos, tanto la ley nacional,³ como la provincial,⁴ promueven una educación intercultural bilingüe, que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales y su identidad étnica, en consonancia con lo que establece la Constitución Nacional.⁵

Otro de los cambios que se puede señalar con respecto a la identidad nacional se quiere transmitir a las nuevas generaciones se manifiesta en la utilización de conceptos que se refieren a la diversidad cultural que hay en la Argentina. Por ejemplo, la ley nacional señala que uno de los fines de la educación es promover la valoración de la multiculturalidad.⁶ Por su parte, la ley provincial dice que el sistema educativo debe promover la valoración de la interculturalidad.⁷ La presencia de estos dos conceptos en ambos textos legislativos muestra un cambio, la identidad que se quiere transmitir ya no es homogénea, sino más inclusiva y heterogénea, con interés por la diversidad cultural y por las distintas identidades, que atiende

¹ Ley Nacional de Educación número 26.206. Capítulo I. Artículo 3. Capítulo II. Artículo 11. Incisos d.

² Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, número 13.688. Capítulo II. Artículo 16. Incisos e, g, p. Título V. Capítulo II. Artículo 107. Incisos a y f.

³ Ley Nacional de Educación número 26.206. Capítulo XI. Artículos 52 y 54.

⁴ Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, número 13.688. Capítulo XIII. Artículo 44.

⁵ Constitución de la Nación Argentina. Capítulo IV. Artículo 75. Inciso 17.

⁶ Ley Nacional de Educación número 26.206. Capítulo I. Artículo 3. Capítulo II. Artículo 11. Inciso ñ.

⁷ Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, número 13.688. Capítulo II. Artículo 16. Inciso p.

a las particularidades, como es el caso de los pueblos originarios y que toma en cuenta a las minorías.

Este cambio en el concepto de identidad también está presente en otros documentos oficiales de la provincia de Buenos Aires. En primer lugar, se aprecia que las identidades regionales, las diferencias en los contextos, en las prácticas particulares, las desigualdades económicas, las diversas historias, están señaladas en el Diseño Curricular para el nivel secundario, como aspectos a tener en cuenta por los educadores al momento de pensar y desarrollar sus prácticas docentes⁸. En segundo término, también se encuentra en el Marco General de Política Curricular que, en el apartado “sujetos e interculturalidad”, señala que durante mucho tiempo la escuela intentó ocultar las diversidades culturales y fortalecer la idea de una cultura hegemónica y homogeneizante. En contraposición a esta idea, reconoce que la escuela de hoy está atravesada por la interculturalidad y por múltiples identidades, construidas tanto por docentes como por estudiantes.⁹ Estos constituyen claros ejemplos de modificaciones en la forma de entender a la cultura que promueve el Estado.

Además del cambio en la forma de entender a la identidad, se observa que hay un interés por la transmisión de la misma. Esto se aprecia en el calendario de efemérides para la celebración de actos escolares. En la provincia de Buenos Aires la Dirección General de Cultura y Educación, mediante el calendario escolar que se publica todos los años, establece las efemérides que se van a conmemorar en las escuelas y el tipo de acto que se debe realizar en cada caso. Para ello clasifica a los actos en dos, solemnes, deben celebrarse en una hora de clase, con apertura a la comunidad; y evocativos, en los que la conmemoración se lleva a cabo mediante una actividad desarrollada en una hora de clase, con la presencia del personal de la escuela y los estudiantes de cada turno.¹⁰ El hecho que exista el calendario escolar y que estén establecidas las características que deben tener los actos marca la importancia que tienen para el Estado, que no solo busca que se hagan, sino que además los regula.

Además del citado calendario, existe otro documento oficial que se refiere a las características que deben tener los actos escolares, el Reglamento General de Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires. Allí se encuentran, entre otros aspectos importantes que hacen a la organización y el funcionamiento de los centros educativos, cuál es la función de los actos escolares. Al respecto, señala que deben contribuir a la construcción de la identidad nacional y latinoamericana, propiciando manifestaciones académicas y culturales en tal sentido.¹¹ También establece un protocolo que indica cómo se deben organizar y desarrollar, en sus aspectos formales, de acuerdo al tipo de acto del que se trate.¹² Como se puede apreciar, la presencia, obligatoriedad y función de los actos escolares en el sistema educativo provincial estarían dando cuenta que aún conservan el mandato original de contribuir a la formación y consolidación de la identidad nacional.

A partir de lo que expresan las leyes educativas y los documentos oficiales se observan dos cosas. En primer término, el Estado aún conserva un gran interés por el tema de la identidad y la realización de actos escolares, y que las autoridades buscan que el tema sea problematizado y se traslade a la vida cotidiana de los centros escolares. En segundo lugar, que los actos escolares todavía tienen la finalidad de contribuir a la formación de la identidad nacional. Pero es necesario aclarar que hay un cambio en la forma de entender a la identidad, ya no se

⁸ D.G.C.yE. (2009). Diseño Curricular de la provincia de Bs. As. para la Educación Secundaria. 3° año. p.p. 9-11.

⁹ D.G.C.yE. (2007). Marco General de Política Curricular. p.p. 16- 21y 22.

¹⁰ D.G.C.yE. (2017). Calendario Escolar. Anexo 3. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/escuelas/calendarioescolar2018/default.cfm#anexoIII>

¹¹ D.G.C.yE. (2011). Reglamento General de Instituciones Educativas. Artículo 191.

¹² D.G.C.yE. (2011). Reglamento General de Instituciones Educativas. Artículos 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205.

habla de una identidad única y homogénea, sino de interculturalidad y de múltiples identidades que atraviesan a los niños y jóvenes que transitan por el sistema educativo.

Los actos escolares en la propuesta del la D.G.C.yE.

En este apartado se trabajará sobre la propuesta oficial de la provincia de Buenos Aires para la conmemoración de las efemérides. Para ello se describirá y analizará la información que ofrece el portal ABC, sitio oficial de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, para realizar los actos escolares correspondientes al 25 de Mayo, el 9 de Julio y el 17 de Agosto.¹³

Para cada efeméride, el citado calendario contiene un apartado con información acerca de los hechos y personajes históricos que se conmemoran.¹⁴ En cada caso hay un conjunto de datos, e información para conocer el hecho o al personaje histórico, como Sarmiento, San Martín, Belgrano y José Hernández, entre otros. Para estas oportunidades el sitio web brinda información sobre su biografía, aporta datos sobre la composición de su familia, su historia personal y pública. Además, en todos los casos, se ofrece una lista con la bibliografía consultada para extraer la información brindada. Finalmente, hay que señalar que la información está acompañada por una galería de imágenes referidas a diversos aspectos de la época y por diversos tipos de documentos, fuentes primarias, noticias periodísticas y fragmentos de bibliografía, que aportan información sobre cada tema.

La información referida a la Revolución de Mayo se presenta mediante siete etiquetas que se refieren a diversos temas. En la primera se describen hechos históricos del contexto europeo a fines del siglo XVIII, como la Revolución Francesa y la Industrial. También se refiere a la situación política de España en el siglo XVIII y comienzos del siglo XIX y cómo se vio afectada por las guerras napoleónicas. Luego, describe la situación política del continente americano en la segunda mitad del siglo XVIII. Allí hay una breve referencia a la organización política y económica del Río de la Plata. La información que brinda esta etiqueta termina con un relato sobre las Invasiones Inglesas al Río de la Plata y la situación de España durante las guerras napoleónicas.

La segunda etiqueta se refiere a cómo era la vida en Buenos Aires durante la etapa colonial. Para abordar este tema describe la organización y ocupación del espacio, las características de las casas, la organización, composición y funciones del cabildo de la ciudad, cómo estaba compuesta la población y qué actividades desarrollaba cada sector social.

En la tercera se presenta información sobre la vida en la campaña. Se refiere a los fuertes y fortines, a la relación con los pueblos originarios, a los malones y a las características y funciones de la pulpería. Los datos que brinda esta etiqueta son para describir las características de la sociedad en la época colonial, pero sin establecer ninguna relación con la revolución de mayo.

La siguiente etiqueta está dedicada a la Primera Junta, se refiere a su composición, a su obra de gobierno, a las disputas en su interior protagonizadas por Moreno y Saavedra, y a la relación con el resto del territorio que formaba parte de las Provincias Unidas.

La quinta etiqueta contiene información sobre los cambios y las continuidades que hubo en el Río de la Plata luego de la Revolución de Mayo, en los aspectos político, económico, en la justicia, la sociedad y la cultura.

¹³ La elección de estas tres efemérides obedece a dos cuestiones. Primero, se tomó en cuenta el limitado espacio para la ponencia. Además, los actos escolares de estas tres fechas patrias ya fueron analizados en trabajos que realicé anteriormente, por lo que esta ponencia es una ampliación y un complemento de mis trabajos anteriores.

¹⁴ D.G.C.yE. (2017). Recursos Educativos. Disponible en: <http://www.abc.gov.ar/recursoseducativos/hechoshistoricos>

En las dos últimas etiquetas se encuentran, por un lado, una galería de imágenes sobre la ciudad de Bs As, algunas referidas a situaciones cotidianas y otras vinculadas a la Revolución de Mayo; por el otro, presenta películas relacionadas con la efeméride.

En todas las etiquetas que ofrecen información sobre esta fecha patria se omite la participación popular. En el relato presentado no hay ninguna referencia a los sectores populares que apoyaron y que participaron de la revolución (Di Meglio, 2007, p. 15), solo son mencionados los personajes históricos tradicionales, es decir la clase dirigente. Tampoco hay referencias a las luchas y disputas, ni a las diferencias ideológicas que hubo entre los que participaron del proceso revolucionario. Solamente se menciona que hubo diferencias entre Saavedra y Moreno y que por eso los miembros de la junta se agruparon en dos bandos, pero sin mencionar los diversos intereses que representaba cada uno. También se refiere en forma breve a los focos contrarrevolucionarios que hubo en el interior del ex virreinato y a las disputas regionales por el puerto y la aduana, pero en general, el conflicto no está presente en los textos sobre la efeméride.

Con respecto al 9 de Julio, la información está presentada en seis etiquetas que brindan datos sobre hechos históricos relacionados con la declaración de la independencia y sus protagonistas. La primera se refiere a la situación en Europa luego de la restauración monárquica. Cuenta lo ocurrido en el Congreso de Viena, la formación de la Santa Alianza y la Cuádruple Alianza entre las potencias europeas. También brinda información sobre la situación en América, la independencia de EEUU, Haití, México, Paraguay, Venezuela, Chile y sobre la política los EEUU con el resto del continente americano. La etiqueta se cierra con información sobre la situación política y las disputas internas en el Río de la Plata entre 1810 y 1815 y la situación en el Alto Perú.

La segunda etiqueta está referida al congreso de Tucumán. Comienza con un breve relato acerca de las características de las comunicaciones en la primera década del siglo XIX y cómo estaba organizado el sistema de postas. Continúa con información sobre las características edilicias de la ciudad de Tucumán y con algunos datos sobre la composición de su población. Termina con un breve relato sobre la historia de la casa en la que se desarrolló el Congreso de Tucumán en 1816 y con una descripción de la misma.

La siguiente etiqueta está dedicada a los diputados del Congreso de Tucumán. Comienza con una presentación de los mismos y continúa con un relato sobre cómo era el sistema para la elección y qué provincias participaron del congreso. Además, se relatan las misiones diplomáticas enviadas por los diversos directores supremos, en busca de apoyo y reconocimiento de otras potencias, junto a una breve referencia a la propuesta monárquica que hubo en el congreso.

La cuarta etiqueta brinda información sobre los resultados del congreso. Se describe el plan de tareas elaborado por los diputados, acompañado del acta de la declaración de la Independencia y de la legislación elaborada por los miembros del Congreso de Tucumán sobre la bandera nacional.

En la siguiente etiqueta se presenta material visual y audiovisual. Contiene referencias a dos películas argentinas referidas a hechos vinculados con la historia de la independencia, y una galería de imágenes sobre hechos históricos, los lugares en los que se desarrollaron y quienes los protagonizaron.

Sobre los diputados y el desarrollo del congreso se pueden señalar dos cosas. Primero, que casi no hay referencias a sus ideas políticas; en segundo lugar, tampoco son señaladas las disputas y enfrentamientos que se produjeron, ni los diversos intereses que se enfrentaron. La información referida a la efeméride del 17 de agosto está presentada en siete etiquetas. En la primera hay información referida a la familia de José de San Martín, trata sobre quiénes eran sus padres, dónde nació y cómo fue su infancia. La segunda ofrece datos sobre los estudios que realizó y las ideas políticas que circulaban en esa época, que pudieron haber influido en él. También se refiere a los vínculos políticos que el libertador construyó en Europa y a su carrera militar al servicio de la corona española. La siguiente etiqueta trata sobre su llegada a Bs. As. en 1812, su pertenencia a la Logia Lautaro, su relación y casamiento con María de los Remedios de Escalada, y su actividad política y militar, desde el combate de San Lorenzo hasta su llegada a Lima, Perú. La cuarta ofrece información sobre su vida en el exilio, cómo fue la relación con su hija, el intercambio de correspondencias que mantuvo con diversos personajes históricos y la imagen que tuvieron de San Martín varias de las personas con las que se relacionó. La quinta etiqueta presenta tres películas argentinas dedicadas a la vida de San Martín. La siguiente ofrece una galería de imágenes sobre la vida política y militar del prócer y sobre otros personajes históricos de su época. En la última etiqueta está citada toda la bibliografía que fue utilizada para extraer la información que aparece sobre esta efeméride.

Como se puede apreciar, el contenido que presenta la D.G.C.yE., a través de su portal ABC, acerca de las efemérides que conforman el calendario escolar está organizado, fundamentalmente, para brindar datos. En cada caso se ofrece información sobre los hechos históricos y los personajes que se conmemoran, a través de etiquetas referidas a diversos aspectos, la familia de los próceres, las acciones que desarrollaron, el contexto en el que ocurrió el hecho, las ideas de la época, la situación social, política y económica de la Argentina o de América, según sea el tema de la efeméride. De esta manera, se privilegia una historia en la que se brinda información sobre diversos aspectos de un hecho, o de la vida de un prócer, pero sin establecer ningún tipo de vínculo o relación entre sí.

Conclusiones

En este último apartado se responderá a las inquietudes planteadas en la introducción. Se hará referencia a lo que establecen las leyes acerca de la finalidad de las efemérides, para saber si las normas nacionales y provinciales, y la propuesta de la D.G.C.yE., conservan el mandato original de contribuir a la formación de la identidad nacional, para conocer qué tipo de identidad promueven y también para ver si estas propuestas dialogan con las nuevas conceptualizaciones sobre la misma.

En relación al tema de la identidad nacional y de otras identidades, tanto las leyes de educación analizadas, como los documentos oficiales del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, muestran continuidades y cambios. En primer término, se aprecia que el tema de la construcción de la identidad nacional mantiene su importancia ya que figura entre los objetivos del sistema educativo. A su vez, se aprecia que mantiene su vínculo con los actos escolares, debido a que todavía tienen la finalidad de contribuir a la formación de la misma y son de carácter obligatorio.

En segundo lugar, más allá de estas continuidades, se observa un cambio en el tipo de identidad que se pretende fomentar. En la actualidad, en lugar de promover una identidad homogénea, se apela a la heterogeneidad, a una construcción identitaria que toma en cuenta a las minorías y tiene consideración sobre las diversidades. Esto implica una modificación

porque ya no se habla de una única identidad, sino de identidades. Este cambio se encuentra en ambos textos legislativos, por ejemplo, cuando se refieren a la identidad de los pueblos originarios y a que la escuela sea respetuosa de la diversidad cultural. También se lo aprecia en la utilización de los conceptos de multiculturalismo, e interculturalidad, que aparecen tanto en la ley nacional como en la provincial. Al cambio también se los aprecia en el Marco General de Política Curricular de la provincia de Bs As., cuando reconoce que la escuela de hoy está atravesada por múltiples identidades. Todos estos datos representan una modificación muy importante, ya que tradicionalmente, el sistema educativo no tuvo en cuenta la diversidad cultural, ni a las diferentes identidades.

Otro de los cambios identificados es la referencia a la identidad latinoamericana, que se encuentra tanto en la ley nacional como provincial. Esto implica entender a la identidad argentina en diálogo y como parte de una identidad supranacional, que la contiene y la pone en relación con las identidades construidas en el resto del continente.

En síntesis, el tema de la identidad está muy presente en las leyes y normas que regulan al sistema educativo. El hecho de tomar en cuenta a la diversidad cultural, de hacer referencia a la identidad latinoamericana y utilizar los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad, dan cuenta de un cambio en la manera de entender a la cultura. Esto habla no solamente de una renovación, sino que además, indica que hay un diálogo entre la idea de identidad que se pretende transmitir en el sistema educativo y las concepciones de la misma, surgidas en el marco de las Ciencias Sociales.

Con respecto a la propuesta que figura en el portal ABC sobre las efemérides seleccionadas a continuación se realizará un análisis de la misma desde dos enfoques. En primer término, se hará referencia a algunas características sobre la forma en la que están presentados los contenidos. En segundo lugar, se analizará como es abordado el tema de la identidad nacional. Al respecto, lo primero que se puede destacar es que la propuesta oficial de la D.G.C.yE. apunta, principalmente, a brindar información sobre los hechos históricos, sin ninguna problematización, y que en el relato que presenta no se aborda el tema de la identidad nacional.

En primer término, es interesante decir que en todos los casos se toman en cuenta las características de los contextos en los que se produjeron los hechos históricos que se conmemoran, o en los que nacieron, se criaron y actuaron los personajes históricos a los que se rinde homenaje. Por lo tanto, en cada efeméride aparece información sobre la situación política, economía, social y cultural. Del hecho o personaje al que se refiere la efeméride. Pero, más allá de las variables y dimensiones antes señaladas, es necesario decir que los textos que aparecen en el portal ABC son, principalmente, descriptivos. En ellos se toman en cuenta y se describen las diversas variables y aspectos, pero no aparecen relacionados, ni se señala que haya influencia de unos sobre otros, lo que se aprecia es una descripción de cada variable, o aspecto, por separado.

En segundo lugar, se puede decir que toda la información está presentada para conocer los hechos históricos que se conmemoran y a los personajes históricos a los que se refieren las efemérides, pero sin ningún tipo de problematización. Esta manera de abordar un hecho histórico se aleja de los postulados de la producción de conocimiento científico y de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, que proponen abordar la escritura y la enseñanza de la historia a partir de la formulación de preguntas, el planteo de problemas (Siede, 2010, p. 271), y de hipótesis. En este sentido, también es interesante destacar que no se aprecia un análisis del proceso, hecho, o personaje conmemorado, solo hay una descripción de lo ocurrido en cada fecha del calendario escolar.

En tercer término, hay que destacar cómo son referidos los próceres. Estos figuran como los principales protagonistas, sin lugar para el pueblo, o las masas populares como partícipes de los hechos históricos. Las efemérides están centradas en los “grandes hombres de la historia”, en la clase dirigente, esto se aprecia en el hecho que hay descripciones de la sociedad y de las condiciones de vida de los diversos sectores sociales, pero los que aparecen como protagonistas de los hechos históricos son solo los dirigentes. Además, sobre ellos aparecen descripciones de sus familias, su historia personal y política, sus ideas y formación, pero no figuran sus intereses políticos o sectoriales. En las diversas efemérides se indican sus ideas políticas, pero en ningún caso figuran las motivaciones que permiten entender lo que hicieron. Al mismo tiempo, tampoco figuran las diferencias y las disputas de intereses que hubo en la historia. El conflicto no está presente en los textos que ofrece el ABC, solo se describen a los personajes y los hechos ocurridos, como si no hubiera motivaciones, e intereses, y sin ninguna referencia a la diversidad política que caracteriza a la historia y a los conflictos que esta genera.

En cuarto lugar, se puede decir que en las etiquetas que organizan la información sobre cada una de las efemérides, a diferencia de otros portales educativos, como es el caso de Educar¹⁵, el ABC no ofrece en su menú sobre las efemérides recomendaciones didácticas, o actividades que se puedan desarrollar en el aula. Los datos que aparecen en cada caso, las fuentes, las imágenes y toda la información, están presentadas, únicamente, para conocer el hecho o personaje que se conmemora. En ningún caso está planteado el trabajo, el análisis, o la reflexión sobre las fuentes, o la información brindada, estas únicamente cumplen un rol informativo. En este sentido se aprecia que el portal de la D.G.C.yE. brinda información sobre las efemérides, pero no propone un abordaje desde la didáctica, que podría, por ejemplo, apuntar a conocer y comprender los intereses que tuvieron los personajes que protagonizaron los hechos a los que se refieren las efemérides, saber a qué sectores representaban, para entender un poco mejor por qué actuaron de la manera en que lo hicieron. Por el contrario, el planteo del mencionado portal está centrado en transmitir información, en ofrecer datos sobre las efemérides y sus personajes.

Por todo lo dicho hasta el momento se puede concluir que el sitio web de la D.G.C.yE. ofrece mucha información sobre las efemérides que conforman el calendario escolar, pero carece de propuestas de trabajo y análisis sobre las mismas. El portal ABC puede ser consultado para obtener datos sobre los hechos y los personajes históricos que se conmemoran, para acceder a fuentes documentales, pictóricas, testimonios y bibliografía especializada, pero no promueve un abordaje didáctico, que permita analizar los hechos y personajes históricos, ni tampoco la reflexión sobre, por ejemplo, por qué se los conmemora, o qué significan en la actualidad. Sería interesante que la propuesta oficial para abordar las efemérides incluyera un trabajo sobre los aspectos pedagógicos y didácticos, con ideas para llevar a las aulas de los distintos niveles del sistema educativo, u orientaciones para la realización de actividades en los actos escolares. Además, sería necesario algún tipo de propuesta que permita repensar las efemérides, para darles un nuevo sentido o valor, que las haga significativas para la sociedad actual. De esta manera la conmemoración del pasado no quedaría anclada únicamente en el recuerdo y el relato de lo sucedido, sino que puede adquirir un valor y un sentido construido por los jóvenes que hoy asisten a las escuelas.

Con respecto al tema de la identidad nacional se aprecia que, más allá que las leyes educativas mantengan el mandato original, que establece que las efemérides deben colaborar con la construcción de la misma, el tema no es mencionado en la propuesta de la D.G.C.yE. Los próceres y los protagonistas de los hechos históricos relatados no son presentados como

¹⁵ Portal educativo del Ministerio de Educación de la Nación.

patriotas, pero tampoco se apela a otro tipo de identidades para describirlos o presentarlos. Además, hay que destacar que si bien las efemérides contienen información sobre el contexto mundial, americano y la situación de los pueblos originarios, no hay referencias a ningún tipo de identidad, ya sea nacional, regional, o continental. Los textos solo se limitan a reproducir información sobre los hechos históricos y los personajes que se conmemoran, pero no apelan a ningún tipo de conceptualización sobre el tema. Tampoco hay referencias al origen de la nacionalidad, ni a la construcción del estado nacional, solo se habla de hechos históricos protagonizados por personajes que no parecen tener intereses, ni identidades colectivas.

A partir de lo señalado en el párrafo anterior sobre la identidad nacional, se pueden señalar dos características. En primer término hay que destacar que la propuesta del ABC se aleja de las nuevas conceptualizaciones e interpretaciones, surgidas en las ciencias sociales, las cuales no están presentes en la misma. En segundo lugar, se aprecia que tampoco dialoga con lo que proponen la ley nacional, la provincial, y los documentos oficiales como el diseño curricular provincial para el nivel secundario y el Marco General de Política Curricular, que piensan una identidad nacional heterogénea, que respeta la diversidad. Estos documentos, señalan a la construcción de la identidad nacional como un elemento central, e importante al momento de pensar en la finalidad de los actos escolares, pero desde una perspectiva diferente a los que tradicionalmente hizo la escuela, y esto no aparece en la propuesta del portal ABC.

Para concluir, se puede señalar varias cosas. En primer lugar, hay que decir que de acuerdo a lo que establecen las normas nacionales y provinciales, los actos escolares aun conservan el mandato de transmitir la identidad nacional. Pero, más allá de esta continuidad, es necesario señalar que se observa un cambio en la forma de entenderla. Además, es importante señalar que también se fomenta la manifestación de otras identidades, como la latinoamericana, lo cual también marca un cambio en relación a lo que tradicionalmente hizo la escuela sobre el tema. En definitiva se aprecia que las normas dan cuenta de los cambios conceptuales y promueven la transmisión de una idea de identidad y de cultura diferente a la tradicional.

En segundo lugar, es necesario señalar que en las efemérides del portal ABC que fueron consultadas no se aprecian los cambios antes señalados. Esto implica que el Estado provincial, a través de las normas y reglamentos, promueve el cambio y utiliza los nuevos conceptos aportados por las ciencias sociales para pensar el tema de la identidad y de la cultura, pero por otro lado, a la hora de ofrecer información se aleja de los postulados teóricos y las nuevas conceptualizaciones sobre el tema. Aquí parece haber una falta de coordinación o de complementariedad entre lo que dicen las normas, lo que establecen las leyes y los documentos oficiales y lo que se ofrece como información para orientar a los y las docentes de todos los niveles para la realización de actos escolares. Esto implica una falta de articulación entre la teoría, lo que dicen las normas y las ideas que reflejan los documentos oficiales y lo que propone D.G.C.yE. para la conmemoración de las efemérides. Por un lado están las normas que se apegan a las nuevas teorías y por el otro las propuestas concretas, que no las toman en cuenta.

Queda por delante poner en diálogo estas apreciaciones con el análisis y las observaciones de actos escolares realizado en trabajos anteriores (Carnevale 2015), para conocer, más allá de lo que dicen las normas y de la propuesta del calendario escolar, qué es lo que ocurre en las escuelas y si hay diálogo con las propuestas oficiales y las leyes.

Referencias bibliográficas:

- **Bertoni, L.** (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- **Carnevale, S.** (2015). “La manifestación de identidades en actos escolares de escuelas secundarias en el conurbano bonaerense”. *Actas de las XV Jornadas de investigación y docencia de la escuela de historia y IV Jornadas de intercambio y cooperación entre equipos de investigación y docencia del instituto de estudios e investigación histórica*. Universidad Nacional de Salta.
- **Carretero, M., y Krieger, M.** (2004). ¿Forjar Patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en el mundo global. En Carretero y Voss (comps). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- **Di Meglio, G.** (2007). *Viva el bajo pueblo*. Buenos Aires: Prometeo.
- **Grimson, A.** (2013). *Identidades nacionales e integraciones regionales*. Disponible en Ministerio de Educación de la Nación, programa de capacitación multimedial. Recuperado de <https://es.slideshare.net/EscuelaBicentenario/identidades-nacionales-e-integraciones-regionales>.
- **Olorón, C.** (2000). Imágenes de unos rituales escolares. En Gvirtz, S. (comp.). *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- **Siede, I.** (2010). *Ciencias sociales en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

Escribir sobre la dominación colonial en Potosí. Un análisis de producciones escritas de alumnos de sexto grado

Alina Larramendy - Mariana Lewkowicz - Eugenia Azurmendi - Julieta Jakubowicz
alarramendy@gmail.com; mariana.lewkowicz@gmail.com; eugeazur@gmail.com; julieta.jak@gmail.com
Universidad de Buenos Aires / Argentina

RESUMEN

Existe consenso en torno de la importancia que tiene la consideración de cuestiones teóricas e historiográficas en la enseñanza de la Historia. En la mayoría de los estudios que aborda este problema, se analizan las concepciones de quienes enseñan historia - maestros y profesores - y las que subyacen en los textos escolares. Otros enfocan las relaciones que tienen estas cuestiones con el sentido formativo de la enseñanza. En contraste, es mucho menor la atención prestada a la enseñanza misma de la naturaleza del conocimiento histórico y sus relaciones con los aprendizajes de los alumnos.

En este trabajo comunicamos avances de una investigación didáctica colaborativa con docentes que estudia el papel de la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Presentamos un análisis de clases en las que se problematizó la naturaleza del conocimiento histórico en un proyecto de enseñanza sobre la dominación colonial en Potosí con niños de escuela primaria. Analizamos algunas de las ideas acerca del conocimiento histórico que circulan en prácticas de lectura compartida de diversidad de fuentes, donde los alumnos tienen la posibilidad de discutir entre ellos y con su docente a propósito de los contenidos de las fuentes, de sus autores y de su lugar en la producción de conocimiento histórico. Los significados construidos por los alumnos son analizados también en las producciones escritas que realizan a partir de una consigna que propone contrastar dos de las fuentes estudiadas y reflexionar acerca de la producción de conocimiento en la Historia.

PALABRAS CLAVE: investigación didáctica colaborativa con docentes, aproximaciones a la naturaleza del conocimiento histórico, trabajo con fuentes, lectura y escritura.

Escreva sobre a dominação colonial em Potosí. Uma análise de produções escritas de alunos do sexto ano

RESUMO:

Existe consenso em volta da importância que tem a consideração de questões teóricas e historiográficas no ensino da História. Na maioria dos estudos que fazem uma abordagem deste problema, se analisam as concepções de aqueles que ensinam história – professores de Ensino Fundamental e professores de Ensino Médio – e as que subjazem nos textos escolares. Outros focam as relações que têm estas questões com o sentido formativo do ensino. Em contraste, é muito menor a atenção prestada ao ensino mesmo da natureza do conhecimento histórico e suas relações com as aprendizagens dos alunos.

Neste trabalho comunicamos os progressos de uma pesquisa didática colaborativa com docentes que estuda o papel da leitura e a escrita no ensino e a aprendizagem da História. Apresentamos uma análise de aulas nas que se problematizou a natureza do conhecimento histórico num projeto de ensino sobre a dominação colonial em Potosí com crianças de escola de Ensino Fundamental. Analisamos algumas das ideias sobre o conhecimento histórico que circulam nas práticas de leitura compartilhada de diversidade de fontes, onde os alunos têm a possibilidade de discutir entre eles e com seu/sua docente a respeito dos conteúdos das fontes, dos seus autores e do seu lugar na produção de conhecimento histórico. Os significados construídos pelos alunos são analisados também nas produções escritas que realizam a partir de um enunciado que propõe contrastar duas das fontes estudadas e refletir sobre a produção de conhecimento na História.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa colaborativa didática com professores, abordagens da natureza do conhecimento histórico, trabalho com fontes, leitura e escrita.

Write about the colonial domination in Potosí. An analysis of written productions of sixth grade students

ABSTRAC:

There is consensus on the importance of considering theoretical and historiographic issues in the teaching of history. Most of the studies that address this problem, analyze the conceptions of those who teach history – primary and secondary teachers – and the underlying ideas in textbooks. Other studies focus on the

relationships between these issues and the formative sense of teaching. In contrast, it is much less the attention given to the teaching of the nature of historical knowledge and its relation to student's learning.

In this paper we share advances of a collaborative didactic research with teachers that studies the role of reading and writing in the teaching and learning of history. We present an analysis of classes with primary school children, about the colonial domination in Potosí. In these classes, we problematized the nature of historical knowledge. We analyze the ideas about historical knowledge that circulate in shared reading practices of different historical sources. In these practices students have the possibility to discuss with each other and their teachers about the contents of the sources, their authors and their place in the production of historical knowledge. The meanings constructed by the students are also analyzed in their written productions. In these productions we ask students to contrast two of the sources studied and to reflect on the production of knowledge in history.

KEYWORDS: collaborative didactic research with teachers, approaches to the nature of historical knowledge, work with sources, reading and writing.

INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo se enmarca en una línea de investigaciones didácticas, desarrollada de manera colaborativa entre investigadores y docentes, centrada en la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia¹. Presentaremos en esta oportunidad un análisis de producciones escritas de alumnos de un proyecto de enseñanza desarrollado en un sexto grado de la escuela primaria pública Delfín Jijena, de la Ciudad de Buenos Aires. La maestra que llevó adelante el proyecto es Eugenia Azurmendi, miembro docente del equipo de investigación y coautora de este artículo.

La propuesta de contenidos implementada aborda una historia de la ciudad de Potosí, marcada por la dominación y organización del sistema colonial. Los ejes conceptuales que estructuran el proyecto de enseñanza son: la *historicidad* -se reconocen diferentes etapas del período colonial marcadas por transformaciones dentro del contexto de dominación; una *visión institucionalizada de la dominación en el marco del estado colonial* - se incorporan marcas del poder político sobre las colonias a través de situaciones significativas como las ordenanzas del Virrey Toledo; la *complejidad de la sociedad colonial* -la propuesta incluye una diversidad de actores individuales y colectivos y referencias en relación a la heterogeneidad y complejidad de los vínculos entre ellos; la *diversidad de modalidades o enfoques en el trabajo con fuentes* - como fuentes de información y desde un enfoque inferencial que busca que los alumnos puedan problematizar su contenido reflexionando sobre quién las escribe y en qué contexto. (Aisenberg, Kogan, Lewkowicz, Torres: 2016).

El proyecto de enseñanza tuvo una duración de cuatro clases en las cuales se incluyeron variadas fuentes de información: un video y tres fuentes escritas (ver ANEXO) que fueron trabajadas en situaciones de lectura compartida y reconstrucción de situaciones históricas (Aisenberg, 2016). En todas las clases se plantearon situaciones de escritura de distinto tipo y propósito que se describen en el siguiente apartado.

El esquema de clases fue el siguiente:

- **Clase 1:** presentación de la historia de Potosí. Proyección del video documental “Potosí, ejemplo de espacio colonial”, Canal Encuentro.

¹UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Proyecto UBACyT 200 201 301 001 23 BA/2014-17 codirigido por D. Lerner y B. Aisenberg. Equipo: M. Torres, A. Larramendy, K. Benchimol, M. Lewkowicz, C. Beloqui, M. Bloch, D. Hilman, J. Jakubowicz, N. Kogan, S. Silberstein y G. Vázquez. Maestros investigadores: Y. Abal, E. Azurmendi, S. Campero, JM Conde, P. Dastolfo y L. Finocchietto.

- **Clase 2:** primera etapa de la producción minera. Lectura compartida de fragmentos de los capítulos 108, 109 y 110 de “Crónica del Perú”, de Pedro de Cieza de León (adaptación).
- **Clase 3:** segunda etapa de la producción minera. Lectura compartida de una biografía del Virrey Toledo y selección de algunas de las “Ordenanzas del Perú para un buen gobierno.” (Elaboración, selección y adaptación del equipo de investigación).
- **Clase 4:** ¿Cómo se conoce esta historia? Lectura compartida de fragmentos de un informe de investigación de Cruz y Absi basado en hallazgos arqueológicos que presenta pruebas de la existencia de asentamientos humanos y de explotación minera en Potosí anteriores a la conquista y pone en cuestión el mito del “desierto humano” en el Potosí prehispánico. (Adaptación del equipo de investigación). Contrastación con las crónicas de Cieza.

LAS SITUACIONES DE ESCRITURA

Durante el desarrollo del proyecto de enseñanza se presentaron diversas instancias de escritura con propósitos y modalidades diferentes.

En la primera clase, en la que se proyectó el video “Potosí, ejemplo de espacio colonial”, se habilitó de manera optativa la toma de apuntes de forma individual para registrar información que cada uno considerara relevante en relación con el tema en estudio. Al cierre de la clase, se realizó una escritura colectiva en el pizarrón para registrar las ideas que el grupo pudo reconstruir luego de la proyección e intercambio oral sobre el video. Se comunicó a los alumnos que este registro tenía el propósito de sintetizar lo aprendido para poder volver sobre lo trabajado en momentos posteriores.

En la segunda clase, en la que se leyeron las crónicas de Cieza de León, se realizó hacia el final una nueva escritura colectiva centrada en la recuperación sintética de la información contenida en las crónicas.

En la cuarta clase, luego del intercambio colectivo generado a partir de la lectura del texto de los arqueólogos, se propuso una escritura individual en la que se les pidió a los alumnos “Comparar el texto de Cieza (capítulo 109) con el texto de los arqueólogos teniendo en cuenta la información que brindan sobre Potosí.” Finalmente, se propuso una consigna de escritura de cierre del proyecto con una enunciación amplia: “Reconstruir la historia de Potosí a partir de lo aprendido”. Se explicitó a los alumnos que podían volver sobre los apuntes tomados, los registros del pizarrón que habían copiado en sus carpetas y los textos leídos en clase. Se habilitó la posibilidad de trabajar en parejas de manera optativa. La mayoría terminó su escritura en clase y sólo algunos lo llevaron a su casa para terminar.

Durante la elaboración de las producciones escritas se realizaron nuevos intercambios orales que retomaron -en el pequeño grupo- algunas de las ideas comentadas en los intercambios colectivos. Se realizaron algunas correcciones en el momento de la escritura pero las producciones de los alumnos son una única versión, sin reescrituras ni reelaboraciones. Es importante tener en cuenta que la propuesta de enseñanza fue muy acotada en el tiempo por tratarse de contenidos que no corresponden a las prescripciones curriculares vigentes para sexto grado y, por lo tanto, no estaban incluidos en la planificación docente. Es preciso aclarar también que no tenemos registro de las interacciones de los alumnos durante el proceso de escritura y el análisis que presentamos se basa en los datos “en el papel”. En este sentido, los datos resultan limitados desde nuestra concepción de la escritura y del análisis de producciones escritas. Sin embargo, el contenido “sobre el papel” justifica en sí mismo su análisis.

ANÁLISIS DE PRODUCCIONES ESCRITAS.

Presentamos el análisis de dos producciones que representan diferentes modos de abordar la propuesta docente de escribir la historia de Potosí en el cierre del proyecto de enseñanza. Se trata de las escrituras de dos parejas de alumnos: Agostina-Gonzalo y Brenda-Daniela. Como parte del análisis de esta producción en la que haremos eje, abordaremos también las escrituras que los alumnos realizan a partir de la consigna de comparación de fuentes.

Agostina y Gonzalo:

Los alumnos escriben juntos sobre la historia de Potosí. Ambos realizan su propia versión y, si bien la mayor parte del texto que elaboran es común, sus producciones no son idénticas. Centraremos el análisis en la producción de Agostina y señalaremos algunas diferencias significativas con la de Gonzalo.

Bajo el título “*Potosí. La historia*”, Agostina produce un relato en el que reconstruye las diferentes etapas de la explotación minera en la zona. Realiza algunas referencias al establecimiento de poblaciones-fundación de la ciudad de Potosí en relación con la producción minera, pero el eje de su escrito es la representación de las etapas productivas y sus diferencias, particularmente en relación con las características del trabajo indígena desde una perspectiva crítica de la dominación-explotación ejercida por los españoles. El relato, organizado cronológicamente, comienza con la producción minera por parte de la población originaria en la zona “antes de la etapa española”, continúa con el desarrollo del proceso de explotación bajo el dominio colonial - hallazgo del cerro por parte de los españoles, fundación de Potosí, diferenciación de dos etapas productivas- y culmina, a modo de cierre, con una referencia contundente a la muerte de los indígenas como consecuencia de dicha explotación: “*En la mina [de] 10 indígenas que entraban 3 solo salieron vivos y en las minas, más o menos, 8.000.000 de indígenas murieron.*”

En el marco de la enunciación de estos diferentes momentos de la explotación minera, Agostina aborda las diferencias en la organización del trabajo indígena en las dos etapas reconocibles al interior del dominio español. En este sentido, plantea:

Aproximadamente se fundó Potosí en 1545 y 1550. A estos primeros pobladores se les llamaba Yanacondas [sic] y ellos trabajaban porque querían metales, entonces iban a la mina y les daba[n] una parte a los españoles y se quedaban con parte de la plata.

Después vino un virrey que se llamaba Francisco de Toledo en 1570 que puso reglas a los españoles e indígenas [...] Cuando se acabó la plata, los obligaban a trabajar [a] muchos indígenas y le pagaban con dinero.

Como anunciamos, Agostina caracteriza las dos etapas estableciendo una contraposición entre los que “*trabajaban porque querían metales (...) y se quedaban con parte de la plata*” a cambio de su fuerza de trabajo y trabajadores “obligados” por la mita minera organizada por el virrey Toledo: “*los obligaban a trabajar y les pagaban con dinero*”. No toma en cuenta otros aspectos de los contenidos enseñados en la caracterización de estas etapas como la extracción de metal en la superficie del cerro y el método de la huayra para la separación del metal -propios de la primera- y/o la construcción de túneles, cuando el mineral superficial se agotó, y la técnica del azogue -propios de la segunda.

Podemos relacionar esta selección que realiza la alumna con la centralidad del tema en el proyecto de enseñanza así como con el lugar que ocupó en los intercambios colectivos en clase. La idea de trabajadores libres en el marco del dominio colonial presentó dificultades

no previstas al momento de la planificación, así como también resultó complejo aproximarse a la comprensión de la mita minera y a las diferencias, especificidades y continuidades entre estas etapas productivas. Los intercambios dan cuenta de las intervenciones de la docente y las aproximaciones de los alumnos a estas ideas con las que Agustina se mostró particularmente comprometida. En la segunda clase, comentan:

Docente: [...] Nosotros vimos que, en este crecimiento de esta ciudad y en esta actividad de explotación minera, hubo dos grandes momentos. A ver si se acuerdan, lo tienen ahí apuntado.
Agostina: En lo que... los... indígenas iban a la mina **por elección y lo hacían de gratis**... y en la segunda etapa...
Docente: ¿Gratis? ¿Cómo es eso?
Agostina: Gratis, o sea, **como que se ofrecían**...
Docente: Se ofrecían...
Agostina: ...y en la segunda parte que fue que un español -que no me acuerdo muy bien cómo se llamaba...eh... **los empezaron a obligar** y no los dejaban... Primero iban, mmm, es complicado de explicar...
Docente: Sí.

Agostina: Primero **ellos iban porque ellos se quedaban con parte** del presupuesto [...] con parte de la mina.
Docente: Con parte de la mina, ¿con parte de qué? Agustina: **Con parte del metal**.
Docente: Con parte del metal, del mineral que extraían [...]
Nahuel: Pero también en la primera etapa, no lo hacían... [...] además de que se ofrecían, que sí, es verdad...
Agostina: ...**a algunos los obligaban**.
Nahuel: No, bueno, sí, pero... No, cuando se ofrecían no es que no se llevaban nada o que querían ofrecerse porque sí, les daban, se llevaban una parte de la ganancia.

Como vemos, Agustina plantea la contraposición “por elección-obligados” sobre la que luego escribe en su diferenciación entre la primera y segunda etapa. A instancias de la intervención docente puede ajustar la idea inicial de “gratis” que probablemente utilizó para oponerla al “pago con dinero” propio de la mita minera. También plantea que, en la primera etapa, “*a algunos (indígenas) los obligaban*”, tal vez en un intento por conciliar la idea de trabajadores libres con el marco del sistema de dominación en el que ese trabajo tiene lugar.

En la clase siguiente, el intercambio continúa de esta manera:

Doc: Una primera etapa es la que los indígenas, concededores de las técnicas de metalurgia y de extracción de metal, eran trabajadores libres, se llamaban los yanacunas y llevaban adelante esas tareas entregándole parte de lo que producían al español y parte se lo quedaban, ¿de acuerdo?
Agostina: **Pero después cambió y terminó siendo explotación**. [...]
Doc: Esta frase que dice [se refiere a Toledo] “*Se dispuso entonces reorganizar la explotación de las minas para aumentar la producción*”. [...] ¿Qué quiere decir?
Tatiana: Que él comenzó la explotación
Doc: ¿Que **comenzó** [enfatisa] la explotación?
Agostina: **Que llegó la segunda etapa de explotación** [...] **Que los españoles los mandaban a ellos, obligados, y que ellos [los españoles] los maltrataban y les pagaban una cuota mensual**.

Agostina y otros compañeros sostienen en diversas oportunidades que la explotación comenzó en la segunda etapa, tal vez porque no les resulta compatible con la idea de trabajadores libres: la explotación es definida en términos de “obligación”, pago en dinero (muy escaso, por cierto) y maltrato. En relación con este último punto, otra temática respecto de la que Agustina participa de manera sostenida, se vincula con los destinatarios de las ordenanzas del Virrey Toledo. Durante la clase 3, interviene del siguiente modo:

Doc: Entonces, está ordenándoles a los españoles que no ocupen a los indios en otras cosas que no sean la minería. Y esta ordenanza, ¿para quién está dirigida?

Alumnos: A... a los españoles.

Alumna: [...] Para que no los usen como esclavos [...]

Agostina: **Que no sean esclavos de casa, que sean esclavos en las minas** [...]

Doc: Entonces, ¿qué objetivo tiene esta ordenanza? ¿Para qué está? Vos lo estás diciendo.

Juan Carlos: Para que los indios trabajen con más ganas, con más ganas no... pero que no se cansen mucho y que se enfoquen más en la minería.

Doc: Bien. Antes, en una de las clases, creo que habían dicho: “en realidad, los españoles los necesitaban para trabajar en las minas.” Bueno, entonces, como los necesitaban para trabajar en las minas estas ordenanzas organizan un poco eso justamente, porque el objetivo final era obtener más ganancia de esas minas, y ésta era otra forma de obtener la ganancia: organizar el trabajo...

¿sí? Pero había españoles que no las cumplían y ¿por qué no las cumplirían? [...]

Agostina **Porque no estaban de acuerdo, los querían seguramente a los indígenas para que trabajaran en la casa**, para que trabajaran de un montón de cosas más, no solamente en las minas. Como en las casas [para] hacer las camas, hacer la comida, cortar el pasto, lavar los caballos, lavar la casa...

En consonancia con este intercambio, Agostina escribe:

Después vino un virrey que se llamaba Francisco de Toledo, en 1570, que puso reglas a los españoles e indígenas, por ejemplo: que solo los indígenas trabajaran en la mina y no para trabajar en las casas. Pero algunos españoles no estaban de acuerdo, querían aprovechar a los indígenas para la minería y labores de la casa.

Como encontramos en otros trabajos de campo, las producciones escritas de los alumnos suelen estar relacionadas con lo que se discute en clase y la participación de los autores en esas discusiones. En el caso de Agostina esta relación es muy directa: su historia de Potosí representa por escrito los aspectos de los contenidos sobre los que se mostró intelectualmente comprometida en el desarrollo de las clases: lo que le interesó, lo que se esforzó por entender, lo que la interpeló y conmovió. Una consigna abierta de escritura permite a los alumnos asumir su posición de autor y desplegar su perspectiva sobre el tema, condiciones indispensables para que la escritura constituya una instancia de producción de conocimiento (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2012).

Desde el punto de vista del eje del proyecto de enseñanza vinculado con la naturaleza del conocimiento histórico, podemos señalar que la historia de Potosí que escribe Agostina está centrada exclusivamente en la reconstrucción de las situaciones históricas. No hay mención a los autores de las fuentes consultadas -y sus perspectivas analizadas en clase- ni a las discusiones respecto de las versiones contrapuestas sobre los orígenes del poblamiento y la explotación minera en Potosí, planteadas en las crónicas de Cieza de León y el artículo de Cruz y Absci quienes, desde un abordaje antropológico, cuestionan la idea de descubrimiento español del cerro Rico y la caracterización de la zona como desierto humano. Tampoco Agostina identifica su voz en las tomas de posición que realiza acerca de los asuntos discutidos. En este sentido, afirma que “*Antes de la llegada de la etapa española había unas pequeñas poblaciones de indígenas [que] aprovechaban la minería en Potosí y en otras zonas*”, es decir, asume como propia la postura de los arqueólogos pero no hace explícita la discusión ni su opción. El texto sigue con la introducción de información de las crónicas de Cieza: “*Después, en 1545, [...] un español llamado Villaruel acompañado de cientos de indios que estaban buscando metal se encontró con este monte alto y hermoso. Aproximadamente se fundó Potosí en 1545 y 1550.*” Como vemos, va tomando informaciones de fuentes con visiones contrapuestas sobre los orígenes de Potosí en función de la organización cronológica de su texto. Si bien Agostina evita la contradicción al no hacer mención a la noción de descubrimiento, nos preguntamos por qué no introduce ningún comentario al respecto, cuestión que retomaremos más adelante. En su historia de Potosí el conocimiento histórico parece ser “lo que pasó” desde su perspectiva en función de lo discutido en el análisis de fuentes, es el pasado mismo sin referencia alguna a su

reconstrucción. Retomaremos también esta cuestión a la luz de lo que Agostina escribe en la comparación de fuentes.

Hagamos un paréntesis y veamos cómo Gonzalo, su compañero, resuelve este punto:

*Al principio, en los tiempos prehispánicos, había una pequeña población de indígenas que aprovechaban la minería en Potosí y en su alrededor. Después, en 1547, un español llamado Villarroel acompañado por cientos de indios encontraron un monte alto y hermoso **pero antes había población.***

A diferencia de su compañera, Gonzalo deja una marca su posición: aunque no plantea explícitamente la discusión *poblamiento y explotación prehispánicos vs. desierto humano y descubrimiento del cerro por parte de los españoles*, enfatiza que había población antes de la llegada española reiterando la información que él mismo introdujo al principio de su texto: luego de mencionar la presencia indígena y la posterior llegada de los españoles agrega: “**pero antes había población**”. La información reiterada, además, se introduce con un “pero” que marca una oposición con la idea que la precede. Aunque Gonzalo tampoco habla de descubrimiento, se preocupa por remarcar que si bien los españoles fundan Potosí no son los primeros pobladores en la zona, en clara referencia a las versiones en disputa y su posicionamiento frente a ellas. En síntesis, ambos alumnos coinciden en su postura, la diferencia es que Gonzalo marca de alguna manera la oposición entre versiones que, al igual que su compañera, tampoco desarrolla: ante perspectivas contrapuestas que introducen en un pie de igualdad, al modo de datos “objetivos”, deja una marca de la contraposición implícita.

De vuelta con Agostina, veamos su producción anterior a la escritura de la historia de Potosí que venimos analizando. A partir de la consigna que solicita comparar el texto de Cieza con el de los arqueólogos, escribe lo siguiente:

*Cieza decía que ellos (los españoles) habían encontrado el cerro rico de Potosí **pero en verdad fue un mito.** Pablo Cruz, un arqueólogo, y una antropóloga **fueron a las minas de Potosí para saber si era verdad lo que decía.** En el 2008 se descubrió que era un mito lo que decían, que ellos [los españoles] fueron a explotar las minas y que nadie sabía sobre el cerro. **En realidad los indígenas ya entraban en las minas y sacaban plata.** [...] **algunos creen que no sabían pero otros creen que sí sabían pero lo ocultaron para adueñarse más fácilmente, pero nadie sabe aún.***

El posicionamiento de Agostina es claro y explícito: adscribe a la perspectiva de los arqueólogos respecto del pasado prehispánico de Potosí y califica la versión de Cieza como un “mito”. Por otra parte, avanza en un planteo sobre la intención legitimadora del discurso de los cronistas: “*sí sabían [que los indígenas ya entraban a las minas] pero **lo ocultaron para adueñarse más fácilmente.***”

En las clases, Agostina interviene en el análisis del encubrimiento que los arqueólogos plantean. Las primeras interpretaciones de los alumnos se ubican en el plano de la situación histórica: analizan las intenciones de Cieza -sujeto histórico inmerso en esa situación- respecto de sus contemporáneos pero no advierten, en un principio, la operación de encubrimiento que los arqueólogos cuestionan a la “historia oficial” construida a partir de las crónicas y a los cronistas mismos, a quienes se refieren como “primeros historiadores”.

Dicen:

Doc: ¿Qué fue lo que fue encubierta?

Brenda: La explotación de las riquezas.

Alumno: Del cerro.

Doc: La explotación de las riquezas, ¿de cuándo? ¿Del cerro cuándo? Gonzalo: De antes de que llegaran los españoles. [...]

Doc: [...] ¿Y cómo fue encubierta? ¿Saben lo que quiere decir encubierta? Brenda:

Tapada

Alumno: Algo como oscuro [...]

Brenda: No es que querían esconder el cerro. [En referencia a un comentario anterior] Juan

Carlos: No querían que sepa que había más minerales porque por ahí pueden... Doc: No es exactamente eso... a ver...

Brenda: No es que no querían que lo sepa nadie, es que lo encubrían para que nadie se lleve nada.

Alumnos: Para que nadie robe.

[Hablan a la vez, no se entiende]

Agostina: **Para que no se llevasen las riquezas**, para mí.

La discusión sostenida por la docente avanza hacia la consideración de la perspectiva de los cronistas en relación con la función legitimadora de su relato:

Doc: **Acá está hablando de la historia, en realidad.** Vamos a ver, acá hay un fragmento que dice [lee] **“Bajo la pluma de los cronistas de Potosí.” ¿Qué quiere decir eso?**

Alumno: La lapicera. Alumnos: Lo escrito. Brenda: Lo relatado. [...]

Doc: Cieza cuenta que los españoles, acompañados por los indígenas, descubren el cerro. Entonces ésa es la historia que se contó a partir de lo que contaban los cronistas. [...] [Lee] **“Para legitimar la apropiación española...”** esta parte es difícil...

Brenda: Para adueñarse, para quedárselo.

Doc: Para adueñarse los españoles, para legitimar la propiedad, para quedárselo... [Lee] **“... de los más importantes yacimientos de plata del mundo, estos primeros historiadores...”**, es decir, estas primeras personas que contaron la historia, **“...elaboraron una historia oficial que presentaba la región como un desierto humano.”** [...] Lo que estamos analizando es que la historia nunca habló de que ahí había explotación minera antes de la llegada de los españoles. No lo dice. Decía que era un desierto humano. [...] ¿Quiere decir que las crónicas, por ejemplo, que una crónica o un testimonio de alguien que participó de los hechos no sirve?

Brenda: Sí sirve, pero no es comprobado lo que está diciendo [...] Cuenta lo que le conviene [...]

Agostina: Que pasaron más cosas que pueden ser verdad. [...] algunas personas creen que es cierto y algunas que otras, no. Y ellos están **intentando de convencer** a las personas que...

En esta última intervención, Agostina analiza la perspectiva de los cronistas y sus posibles intenciones: **“están intentando convencer”**. Considerando estos intercambios, la producción escrita da cuenta de un avance entre las primeras intervenciones que vinculan el encubrimiento con los propios sujetos históricos (*para que nadie se lleve nada, para que no se llevasen las riquezas...*) a la consideración de la función legitimadora del relato de los cronistas: **“lo ocultaron para adueñarse más fácilmente.”**

Con la claridad de la postura que Agostina asume en la comparación de fuentes y considerando que se trata de una escritura anterior, llama la atención que estas ideas no tengan ninguna presencia en su historia de Potosí. La separación tajante entre la historia y el análisis de la reconstrucción de la historia tiene relación con las diferencias en las consignas de escritura, pero la escritura de la historia de Potosí no invalida - claro está- la reflexión sobre los aspectos epistemológicos, como veremos en el siguiente caso. Puede pensarse también que Agostina considera ya dichas estas cuestiones, al tratarse de una producción inmediatamente anterior. Es posible, además, que opere una cuestión de centración diferente en cada caso: en su historia de Potosí, Agostina está claramente ocupada en representar las diferencias en el trabajo indígena en las diferentes etapas del proceso de explotación del cerro Rico, aspecto de los contenidos sobre el cual participó activamente en clase, como ya señalamos. Pero nos planteamos también, a modo de pregunta, si en esta separación no opera además la concepción escolar de la historia, entendida como “ventana al pasado”.

No tenemos datos suficientes para responder a esta pregunta, entre ellos, carecemos del registro de las interacciones de los alumnos mientras escriben que resultan indispensables para acercarnos más a sus ideas e interpretar las relaciones y distancias entre lo que intentan

escribir y lo que queda plasmado en el papel, así como las razones de ciertas elecciones que realizan. Pero nos interesa compartir estas reflexiones porque nos interpelan en relación con las cuestiones epistemológicas que venimos abordando y en relación con los límites que la escritura en sí misma –lo que queda en el papel– plantea a nuestros análisis. No hay una relación directa entre lo que saben los alumnos y lo que escriben, la escritura muestra tanto como oculta los aprendizajes de los alumnos (Lerner et al, 2012; Larramendy, 2017). Tampoco hay una relación directa entre una concepción de la historia y cómo se narra la historia. Su escritura, además, está siempre condicionada –como toda práctica social– por las características específicas de la situación en la que se lleva a cabo. Si sólo hubiéramos considerado la historia de Potosí de Agostina, podríamos inferir –equivocadamente– que no contempla los aspectos epistemológicos como parte de la historia. En cambio, el conjunto de sus producciones escritas y sus intervenciones en clase nos conducen a otras consideraciones y nos muestran con claridad sus reflexiones acerca de las diversas reconstrucciones de la historia de Potosí. Estos análisis nos llevan también a advertir sobre los riesgos de considerar a la escritura de manera aislada y a la idea, muy extendida, de la escritura como “reflejo” de lo que los alumnos saben. (Larramendy, 2017).

Brenda y Daniela.

Escriben en pareja “La historia de Potosí” con diferencias que son muy pequeñas pero también sugestivas. Posicionadas en la idea de la preexistencia de la actividad minera indígena en la zona, comienzan su escrito con una afirmación contundente: “*Todo comenzó antes de la llegada de los españoles, cuando vivían los indígenas ellos habían encontrado ‘la mina de Potosí’.*” Inmediatamente después, señalan la diferencia entre esta afirmación y la versión de Cieza de León, lo que él “*decía*”, que se opone a lo que ellas dan por hecho, lo que afirman que sucedió: “*Pero Cieza de León decía otra cosa ‘que los que encontraron las minas eran los españoles’, entonces todos creían eso.*” Además de distinguir y ponderar estas diferentes versiones sobre los orígenes de la población y actividad minera en Potosí, agregan -como efecto de lo que Cieza “*decía*”- que “*entonces todos creían eso*”. Aunque no es claro si se refieren a los contemporáneos de Cieza o a la producción de conocimiento histórico basado en los relatos de los cronistas, resulta más probable que sea esta segunda idea la que intentaron plasmar en el papel, ya que esta cuestión planteada por los arqueólogos se analiza intensamente en clase y Brenda participa sostenidamente en la discusión en un sentido consistente con lo escrito. El fragmento de la clase que dialoga con estas ideas ha sido citado a propósito del análisis de la producción de Agostina. Lo retomaremos en parte para recuperar, ahora, la voz de Brenda.

Doc: **Acá está hablando de la historia** [...] Vamos a ver, acá hay un fragmento que dice [lee] “**Bajo la pluma de los cronistas de Potosí.**” ¿Qué quiere decir eso? [...] Brenda: **Lo relatado.** [...]
 Doc: Exacto. [...] **Cieza cuenta que** los españoles, acompañados por los indígenas, descubren el cerro. **Entonces ésa es la historia que se contó a partir de lo que contaban los cronistas.** [...] [Lee] “**Para legitimar la apropiación española...**” esta parte es difícil...
 Brenda: **Para adueñarse, para quedárselo.**
 Doc: Para adueñarse los españoles, para legitimar la propiedad, para quedárselo... [...] Lo que estamos analizando es que **la historia nunca habló de que ahí había explotación minera antes de la llegada de los españoles. No lo dice. Decía que era un desierto humano.** [...] [Lee] “*La posibilidad de la explotación de riquezas del cerro Rico antes [enfatisa] de los españoles fue encubierta.*”
 Brenda: Que cuando llegaron **los españoles la taparon.** [...] **Cuenta lo que le conviene.**
 Doc: Bien, acá está diciendo Brenda que [Cieza de León] cuenta lo que le conviene. ¿Y qué le convenía? ¿A quién le están escribiendo? [...]

Las alumnas no recuperan por escrito lo analizado acerca de la función legitimadora que los arqueólogos asignan al relato de los cronistas, cuestión que Brenda pudo reconstruir muy acertadamente a partir de los planteos de la maestra y su relectura de fragmentos del artículo. Pero es notable cómo recuperan, casi en los mismos términos, el siguiente planteo de la

maestra: ***“Cieza cuenta que los españoles [...] descubren el cerro. Entonces ésa es la historia que se contó partir de lo que contaban los cronistas.”***

Como cierre de este primer párrafo, Brenda y Daniela introducen una idea original que implica una nueva y contundente toma de postura: *“Mientras tanto en Potosí, las montañas y los indígenas estaban sufriendo la explotación minera.”* Se trata de una afirmación sobre los hechos -surgida de su propia reflexión- que entendemos como un nuevo cuestionamiento a la versión de los cronistas: *“mientras tanto...”*, mientras todos *“creían”* la historia que se contó a partir del relato de los cronistas, *“en Potosí las montañas y los indígenas sufrían la explotación minera.”*

En el segundo párrafo retoman lo que Cieza “decía” en otros pasajes de sus crónicas: *“Cieza decía también que no tenían [a] alguien que les diga lo que tienen que hacer. Esto se lo escribía al rey de España. Y así es la historia de Cieza.”* En la segunda oración, Brenda y Daniela refieren a la perspectiva de Cieza de León en relación con el destinatario de sus crónicas. Hay una relación implícita entre la perspectiva del cronista y el contenido de sus relatos con el hecho de que estén dirigidas al rey de España, tal como fue analizado en clase. Por las intervenciones de Brenda en los intercambios colectivos que citamos anteriormente, podemos interpretar esta idea como un intento de aproximación a la enunciación de las intenciones que adjudican a Cieza de León en tanto cronista: como escribía para el rey, escribía lo que a él le convenía, en este caso, enterarse de que los indígenas *“no tenían alguien que les diga lo que tienen que hacer”*. Pero estas intenciones no aparecerán expresadas por escrito sino hasta el tercer párrafo del texto de las alumnas. Hasta aquí tenemos una aproximación de la perspectiva particular del cronista. No hay un desarrollo de las intenciones ni de la relación entre esas intenciones y el relato que construye. En el párrafo en su conjunto, las niñas sintetizan apretadamente algunos fragmentos de las crónicas de Cieza, luego identifican al destinatario y, finalmente, cierran con la expresión *“y así es la historia de Cieza”* que pareciera reforzar su carácter de versión interesada: así es SU historia no LA historia.

En el tercer párrafo, Brenda y Daniela contraponen la versión del cronista con la de los arqueólogos y ofrecen elementos para sostener su análisis anterior respecto de la posición sesgada, interesada de Cieza de León: *“En cambio, Pablo Cruz (arqueólogo) y Pascale Absi (antropóloga) tenían otra versión de los hechos. Que los indígenas le habían encontrado (las minas) y que ningún cronista temprano decía la verdad de lo sucedido, solo lo que le convenía al rey.”* Explicitan aquí las intenciones que configuran la perspectiva del cronista a las que hicieron alusión en el párrafo anterior. Siguen a continuación con otros fragmentos de las crónicas y la consecuente llegada del virrey Toledo: *“Hubo muchas discusiones entre los españoles, se peleaban entre sí, pero por eso fue el Virrey a controlar las cosas y a poner leyes.”* Finalmente, cierran el párrafo (y el texto) con otra toma de posición -esta vez- frente a la situación histórica, no a la diferencia de versiones; *“Pero los únicos que cumplían las leyes eran los indígenas y eso no era justo”*.

Este párrafo final es el que muestra diferencias interesantes entre las producciones de Brenda y Daniela. Brenda especifica que se trata de versiones “de los hechos” (*“ningún cronista temprano decía la verdad de lo sucedido”*) mientras que, para Daniela, la aclaración es innecesaria (*“Ningún cronista temprano decía la verdad.”*). En cuanto a la perspectiva del cronista, para Brenda, Cieza escribe *“solo lo que le convenía al rey”*. Daniela sostiene que era *“solo lo que quería leer o escuchar el rey”* lo que sugiere que se está representando la situación con muchas y muy ajustadas notas de concreción: no sólo está pensando en las intenciones sino que está imaginando modos posibles en que esa información llegaría al rey.

En síntesis, Brenda y Daniela estructuran su texto en torno a la contraposición de versiones sobre la historia de Potosí, desarrollando mínimamente el contenido de esa contraposición e introduciendo elementos (mínimos también) para desacreditar la versión de los cronistas. “La historia de Potosí” en esta producción de las alumnas parece ser, por un lado, una historia de contraposición de sus reconstrucciones y, por el otro, de toma de posición frente a los hechos más allá de los relatos, de denuncia de la explotación (“*Mientras tanto en Potosí, las montañas y los indígenas sufrían la explotación minera*”, en el primer párrafo) y de la injusticia, (“*Pero los únicos que cumplían las leyes eran los indígenas y eso no era justo*”, al final).

En relación con la producción escrita anterior, la historia de Potosí de Brenda y Daniela representa una continuidad de la contrastación y crítica de fuentes realizada en respuesta a la consigna de comparación de los textos de Cieza de León y Cruz-Absi. Pero en “La historia de Potosí”, esta contrastación se entrecruza con el desarrollo escueto de algunos aspectos vinculados con el proceso histórico y se presenta en un formato más cercano a un relato ordenado cronológicamente: “*Todo comenzó antes de la llegada de los españoles...*” (vs. hallazgo español de las minas) y, en el final del escrito, breve referencia a los conflictos entre españoles y la llegada del Virrey Toledo “*para controlar las cosas y poner leyes.*”

Para analizar esta continuidad veamos las producciones de las niñas, de carácter individual. En el caso de Brenda, podemos señalar que comienza su texto marcando una oposición entre las fuentes para luego optar por desarrollar lo que considera **lo común** entre Cieza y arqueólogos. Escribe Brenda: “*El texto de Cieza decía que la riqueza que se había encontrado en el cerro de Potosí nunca se había visto. Y en el texto de los arqueólogos dice que sí habían pruebas de que había explotación minera, por lo tanto hay algo común.*” No es claro a qué se refiere con lo que “hay en común”, es posible que se relacione con la frase que sigue en su escrito: “*También dice [Cieza] que los indígenas antes entraban en las montañas y sacaban mucho mineral.*” Si éste fuera el caso, Brenda omite que esa información que introduce Cieza de León se refiere a “*las minas de Porco y muchas otras*”. Si ése fuera el caso, se comprende lo que plantea como común -la preexistencia de la actividad minera- pero invalida la oposición planteada inicialmente sobre los orígenes de la actividad minera en el Cerro Rico, es decir, contradice completamente su propia argumentación. Como carecemos de otros datos que nos permitan interpretar con consistencia los problemas señalados, no ahondaremos en su análisis. Pero sí nos interesa resaltar un elemento que Brenda introduce en la oposición de versiones para ponderar sus aportes a la construcción de conocimiento sobre el proceso en estudio, esto es, la existencia de pruebas de la explotación minera prehispánica. Esta cuestión impactó considerablemente en los intercambios en clase “a favor” de la perspectiva de los investigadores, particularmente en Brenda. Cuando la docente pregunta “*¿Quiere decir que las crónicas, por ejemplo, que una crónica, o un testimonio de alguien que participó de los hechos no sirve?*”, Brenda responde: “*Sí, sirve, pero no es comprobado lo que está diciendo, o sea, puede ser que haya participado pero puede ser que esté inventando algo. [...]* Planteado el valor diferencial que las “pruebas” tienen para Brenda en la construcción de conocimiento, sigue pensando posibilidades (“*puede ser que...*”) en relación con la perspectiva de Cieza: “*puede ser que esté mintiendo [...] que agregue cosas, o exagerar -capaz- de lo que pudo haber sido [...] o cuenta lo que le conviene.*” Luego, el intercambio sigue centrado en cuestiones epistemológicas:

Juan Carlos: Si ves que una historia dice... si vas a leer un dato, **tenés que ver que conjunte con algo...** porque **puede haber muchas historias**, y lees una y si vas a leer otra **tenés que ver que conjuga con algo, así...**

Doc: Eso es muy importante lo que está diciendo Juan Carlos, eh. Y ése es el trabajo de los historiadores, ¿saben qué es eso? Yo tengo varias fuentes y las comparo: [...] a ver qué dice este, qué dice este, qué dice este...

Juan Carlos: **Como un rompecabezas.**

Doc: ... como un rompecabezas, muy bien. Está contrastando, ese es el trabajo de los historiadores. “¿Qué dice este, qué dice este, qué dice este?” Los compara, los contrasta y trata de formar un rompecabezas, y en todo este contraste nosotros estamos tratando de armar un rompecabezas de la historia de Potosí, entre lo que dice Cieza y lo que dicen los arqueólogos...

Brenda: ¿No es como, por ejemplo, tienen tres libros y de esos sacan información y hacen **como un resumen?** [...] “De una película a un libro, entendés” [...] “yo busco en cada página y si dicen la misma información, es porque supongo que está bien”

A partir del planteo de Juan Carlos retomado por la maestra, Brenda interviene ensayando distintas aproximaciones al trabajo del historiador desde su propia experiencia como estudiante, tal vez habilitada por la intervención docente que relaciona el trabajo de crítica y contrastación de fuentes que están realizando en el aula con el de los historiadores. Interesa resaltar el “*supongo*” que introduce Brenda, en línea con los “*puede ser*” anteriores, que muestran el carácter hipotético de las inferencias a las que refiere. El intercambio sigue así:

Doc: Muy bien. [...] Bien, entonces, es muy importante cómo conocemos la historia, que cuando estudiamos historia, poder ver distintas [...] **fuentes**. Entonces, la fuente de un cronista, qué tengo que tener en cuenta: quién es, dónde vivió, dónde escribe, en qué año fue. Bien, después puedo leer

-como leímos- las ordenanzas de Toledo: para qué las escribió, para quién, con qué intención. Y un estudio de unos arqueólogos que aportan desde su conocimiento específico y desde hallazgos, a la historia. [...] **Un hallazgo puede modificar a veces la historia que se venía contando** [...]

Brenda: **Que van escribiendo lo que piensan algunos, van escribiendo, pero después si alguien descubre lo que en realidad pasó, te cambia todo.**

Doc: Te cambia todo o podés volver a analizar eso desde otro lugar.

Brenda: Claro, sí... tal vez **puede ser que tenga alguna relación con lo que pasó. Pero si te ponen lo que pasó “posta” ahí, te cambia todo.**

La multiperspectividad y la provisoriedad del conocimiento que se vienen analizando parece tener un límite claro -para Brenda- en el descubrimiento de “*lo que en realidad pasó*”, “*lo que pasó posta ahí*”, corroborado por “pruebas” constituidas, en este caso, por los hallazgos arqueológicos. La contundencia de las pruebas -acrecentada para los alumnos por el hecho de que son restos materiales-, más los cuestionamientos a Cieza de León basados en su perspectiva “interesada” y los límites de su relato en relación con dicha perspectiva (*miente, exagera, dice lo que le conviene*) parecen operar para que Brenda (y Daniela) distingan entre una versión y lo que consideran hechos, entre “*lo que van escribiendo algunos de lo que piensan*” y “*lo que pasó posta*”, “*lo que está “comprobado”*”.

Daniela, por su parte, escribe: “Cieza cuenta que no se había visto ~~xxx~~ [nunca] [la] riqueza de Potosí. **Pero en 1547 supuestamente** Villarreal un español acompañado de cientos de españoles (SIC) encontraron Potosí. **A pesar de eso** los arqueólogos cuentan que hace mucho los indios estaban hay [ahí] antes de la llegada de los españoles. **Dicen también que todos los cronistas tempranos mentían algunas partes.**”

Al comienzo de su producción, la alumna introduce la información sobre el hallazgo del cerro por parte de los españoles con un “*supuestamente*” que marca su cuestionamiento a la versión de Cieza. Por otra parte, esta suerte de ironía podría estar expresando que desde su punto de vista -consistente con lo analizado en clase- no es una versión inocente. A continuación contrapone el relato de Cieza -ya cuestionado por ella-, con la versión de los arqueólogos: “**A pesar de eso** los arqueólogos cuentan que hace mucho los indios **estaban ahí, antes de la llegada de los españoles.**” Daniela presenta esta perspectiva con un “*a pesar de*” que anuncia la oposición de la información que sigue con el relato de los cronistas: “*hace mucho que estaban ahí*” y precisa, reforzando la oposición, “*antes de la llegada de los españoles.*” Cierra su comparación con la desestimación de la versión de los cronistas que tilda de mentira: “*Dicen*

también (Cruz y Absi) que todos los cronistas tempranos mentían algunas partes". En relación con esta idea, los investigadores sostienen que *"ninguno de los cronistas tempranos da cuenta de poblaciones de indios en el sitio de Potosí y menos aún de posibles encuentros entre éstos y los colonizadores"*, lo que en Daniela se transforma en mentira deliberada². Como puede observarse, hay una clara continuidad entre las dos producciones de las alumnas. En su historia de Potosí, Brenda y Daniela no sólo retoman lo planteado en el texto de comparación de fuentes sino que estructuran su producción en torno a estas disputas. A diferencia de ellas, el caso de Agustina –que separa la comparación y crítica de fuentes que produce en primer término de su historia de Potosí– podría pensarse, además de todos los matices señalados oportunamente, en términos de complementariedad.

PALABRAS DE CIERRE

El conjunto de las producciones del grado son escrituras genuinas que dan cuenta del involucramiento de los alumnos con la temática y su reconstrucción escrita. Se trata de producciones que reconstruyen aspectos diversos –según el autor– de los contenidos enseñados y que se conforman como una totalidad: en oposición a producciones compuestas por frases o ideas sueltas bastante usuales en el contexto escolar, son escrituras que intentan dar cuenta de un proceso histórico y/o de su reconstrucción, que lo despliegan mediante introducción de ideas articuladas y relacionadas causal y temporalmente e incluyen, en muchos casos, el desarrollo de diferentes perspectivas historiográficas a propósito de determinadas cuestiones.

Pensamos que los ejes del proyecto de enseñanza desarrollado por la maestra con un fuerte énfasis en el análisis de las perspectivas de los autores de las fuentes, sus intervenciones sostenidas y acertadas en el despliegue de los contenidos enseñados, las interacciones desplegadas en el grado y el involucramiento de los alumnas en las discusiones planteadas potenció la postura crítica que asumieron en las clases y en la escritura: se posicionan como autores que toman postura, la expresan y avanzan en su fundamentación. En este sentido, los alumnos producen textos polifónicos, que entrelazan su perspectiva personal con las voces de los autores de las fuentes, la docente y los compañeros.

En consonancia con estas ideas, dice Cariou (2012):

"Si el alumno interpreta la situación de escritura como una "tarea" de efectación sin contenido intelectual, entonces considera que debe mostrar al docente que "aprendió" (memorizó) su lección. Se limita a la enunciación de algunas frases con lagunas por medio de las cuales piensa que cumplió una obligación escolar sin ningún involucramiento de su parte. Si el alumno aprovecha la situación de escritura escolar como ocasión de elaboración del saber, asume una postura de sujeto escritor, en la lógica de la institución de sujeto capaz de argumentar y de producir un escrito de elaboración. Entonces se autoriza a retomar ejemplos ricos y numerosos para justificar su propósito movilizándolo, transformando y orquestando fuentes de informaciones heterogéneas: la palabra del docente, el estudio de documentos abordados en clase, conocimientos proporcionados por los medios, etc. (Bautier et Rayou, 2009). En este caso, el alumno produce un escrito heurístico y se posiciona como autor y organizador de su texto. Usa un lenguaje para construir y para aprender."

²El análisis de la producción de Daniela se basa exclusivamente en su producción escrita ya que casi no participa en clase (sólo tenemos identificada su voz en tres intervenciones en el conjunto de las clases). Esta misma constatación y los aprendizajes de Daniela nos permiten problematizar las relaciones que se establecen muchas veces linealmente entre la "participación en clase" y los aprendizajes de los niños.

Referencias bibliográficas:

- **Aisenberg, B., Kogan, N., Lewkowicz, M. y Torres, M.** (2016). Construcción de una propuesta de contenidos sobre sociedad colonial para la Escuela Primaria. Avances de una investigación didáctica. Actas “XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia”. APEHUN. Mar del Plata: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado en: <http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/apehun/index/schedConfs/archive>
- **Aisenberg, B.** (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia”. *Contextos de Educación*. 21. 4 – 11. Córdoba: Facultad de Ciencias Humanas, UNRC. Recuperado en: www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos.
- **Azurmendi, E., Jakubowicz, J., Lewkowicz, M. y Silberstein, S.** (2017). El análisis de fuentes en la escuela primaria y las ideas de los alumnos acerca de la naturaleza del conocimiento histórico. Actas XVI Jornadas Interescuelas de Historia. 9, 10 y 11 de agosto de 2017. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Historia y Centro de Estudios Históricos.
- **Cariou, D.** (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. Collection Paideia.
- **Larramendy, A.** (2017). Las producciones escritas en las clases de Historia: relaciones y distancias entre lo que saben los alumnos y lo que se escriben. Actas XVI Jornadas Interescuelas de Historia. 9, 10 y 11 de agosto de 2017. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Historia y Centro de Estudios Históricos.
- **Lerner, D., Larramendy, A. y Benchimol, K.** (2012). Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos. En Vázquez, A., Novo, M., Jacob, I. y Pelliza, L. (comps) (2012). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Libro digital de las Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura. Córdoba: UNRC. Facultad de Ciencias Humanas.

ANEXO: fuentes y producciones de los alumnos

1. Fuentes trabajadas en las clases.

FRAGMENTO Capítulo 109 : Acerca de cómo se descubrieron las minas de Potosí de las que se ha sacado mucha riqueza en plata y acerca del método de las guairas usado por los indios.

Las minas de Porco y muchas otras se aprovechan desde hace mucho tiempo. En la época de los incas los indios ya entraban a las montañas y sacaban mucho metal. Sin embargo la riqueza que se encontró en el cerro de Potosí nunca se había visto. Fue en 1547 cuando un español llamado Villaruel acompañado por cientos de indios que estaban buscando metal se encontró con este monte alto y hermoso, como no había ningún otro en la región. Como los indios llaman Potosí a las cosas altas le pusieron ese nombre a esta zona.

En esa época el conquistador Gonzalo Pizarro estaba enfrentado con el virrey y había mucho de sorden debido a esta rebelión. Sin embargo muchas personas se acercaron a los alrededores de este cerro para trabajar y aprovechar la riqueza que había en la montaña. Fue así que se construyó un pueblo con casas y los españoles lograron que alrededor del cerro creciera una villa o poblado donde antes solamente había una especie de desierto.

Y la verdad yo digo: en ninguna parte del mundo se halló cerro tan rico, ni ningún príncipe tuvo ni tiene tantas rentas ni provecho como en esta famosa villa de Plata.

Fragmento: descripción de la huayra.

Cieza de León describe la huayra y se refiere al enriquecimiento de los indígenas mineros.

Como para todas las cosas pueden hallar los hombres en esta vida remedio para sacar la plata no les faltó una invención, la más extraña del mundo. Para obtener el metal los *ingas* construían recipientes de barro endurecido que tenían agujeros o respiraderos. Dentro del recipiente ponían carbón encendido y encima colocaban trozos de piedra que tenían partes del metal. Ponían los recipientes en los cerros o laderas donde el viento tenía más fuerzas. De esta manera se sacó toda esta multitud de plata que ha salido de este cerro. Llamaban a estas formas de barro endurecido con respiraderos huayras y de noche hay tantas de ellas por todos los campos que parecen luminarias. Y en tiempo que hace viento recio se saca plata en cantidad; cuando el viento falta por ninguna manera puede sacarse ninguna. De manera que así como el viento es provechoso para navegar por el mar, lo es en este lugar para sacar la plata.

Como los indios no han tenido veedores, nadie los controlaba, se cree que muchos se han enriquecido y llevado a sus tierras gran cantidad de la plata del cerro. Tal era así que de muchas partes del reino acudían indios a Potosí para aprovechar la riqueza.

(Fragmento adaptado de la crónica de Cieza de León)

Cerros ardientes y huayras calladas: Potosí antes y durante el contacto (fragmento y adaptación)

En: *Mina y metalurgia en los Andes del Sur.*
Desde la época prehispánica hasta el siglo XVII
Sucre-Bolivia Año 2008

Pablo Cruz (Arqueólogo, INAPL-CONICET)
Pascale Absi (Antropóloga, IRD)

El desierto humano de Potosí: un mito que hizo historia

Bajo la pluma de los cronistas de Potosí, la historia de la futura Villa Imperial comienza cuando el Indio Diego Gualpa, llevado de la mano por la divina providencia, descubre a los españoles las fabulosas vetas del Cerro Rico de Potosí. Para legitimar la apropiación española de los más importantes yacimientos de plata del mundo, estos primeros historiadores elaboraron una historia oficial que presentaba la región como un desierto humano.

Ninguno de los cronistas tempranos da cuenta de poblaciones de Indios en el sitio de Potosí y menos aún de posibles encuentros entre éstos y los colonizadores. La construcción de Potosí como desierto humano culmina con una serie de afirmaciones destinadas a alejar el sitio de su pasado prehispánico. La posibilidad de una explotación de las riquezas del Cerro Rico antes de los españoles fue encubierta.

Potosí en tiempos prehispánicos

A la fecha, se pudieron registrar más de 100 sitios arqueológicos tanto en el mismo sitio de Potosí como en sus alrededores. Entre ellos, se destacan unas 30 aglomeraciones de los periodos Intermedio-Tardío e Inka, 25 sitios con arte rupestre asociados con vías de circulación prehispánicas, y numerosos sitios de culto.

Varios sectores con explotaciones mineras y sitios con actividades metalúrgicas prehispánicas fueron registrados en el propio Cerro Rico y en la mayoría de las colinas que rodean la ciudad de Potosí.

2. Producciones escritas de los alumnos.

Agostina, consigna 1.

Cieza decía que ellos (los españoles) habían encontrado el cerro rico de Potosí pero en verdad fue un mito. Pablo Cruz, un arqueólogo, y una antropóloga fueron a las minas de Potosí para saber si era verdad lo que decía. En el 2008 se descubrió que era un mito lo que decían que ellos fueron a explotar las minas y que nadie sabía sobre el cerro. En realidad los indígenas ya entraban en las minas y sacaban plata. Para algunos creen que no sabían pero otros creen que sí sabían pero lo ocultaron para advenarse más fácilmente, pero nadie sabe aún.

Agostina, consigna 2.

POTOSÍ LA HISTORIA

Antes de la etapa española había unas pequeñas poblaciones de indígenas que aprovechaban la minería en Potosí y en otros sonos. Después en 1545 cuando un español llamado Villarroel acompañado de cientos de indios que estaban buscando metal se encontró con este monte alto y hermoso. Aproximadamente se fundó Potosí en 1545 y 1550. A estos ^{primeros} pobladores se les llamaba Yanacondas y ellos trabajaban porque querían metales, entonces iban a la mina y les daba una parte a los españoles y se quedaban con parte de la plata. Después vino un rey que se llamaba Francisco de Toledo en 1570 que puso reglas a los españoles e indígenas por ejemplo: que solo los indígenas trabajaran en la mina y no para trabajar en las casas. Pero algunos españoles no estaban de acuerdo, querían aprovechar a los indígenas para la minería y labores de casa. Cuando se acabó la plata los obligaban a trabajar muchos indígenas y le pagaban con dinero. En la mina 10 indígenas que entraban 3 solo salieron vivos y en las minas más o menos 6.000.000 indígenas murieron.

Brenda, consigna 1.

el texto de Cieza de Oca, que la riqueza se había encontrado en el cerro de Potosí se había visto. Y en el texto de los arqueólogos dice que en sus hallazgos prueba de que la explotación minera por lo tanto hay algo común. También dice que los indígenas antes entraban a las montañas y sacaban mucho el. Dice que en 1547 un español llamado Villarroel acompañado por cientos de indios solo metal, encontraron ese monte alto se había en otros lugares.

Brenda, consigna 2 (primera parte)**"La historia de Potosí"**

Este comienza antes de la llegada de españoles, cuando vivían los indígenas y habían encontrado "La mina de Potosí". Cieza de León decía otra cosa "Que los encontraron los mineros eran de los españoles entonces todos creían eso. Mientras tanto Potosí las montañas, y los indígenas, se referían a la explotación minera.

Cieza decía también que no tenían a alguien que les dijera lo que tenían que hacer. Entonces le escribió al rey de España es la historia de Cieza.

En cambio Pablo Cruz (arqueólogo) y Parcallet (antropóloga) tenían otra versión de los hechos.

Los indígenas le habían encontrado (los mineros) y ningún cronista temprano decía la verdad de los sucesos, todo lo que le decía al rey. Hubo muchas opiniones entre los españoles, se peleaban entre ellos pero eso fue el Virrey a cambiar las cosas y a poner leyes. Pero nunca que cumplían las leyes eran los indígenas y eso no era justo.

Daniela, consigna 1.

Cieza cuenta que no se había visto mucha riqueza de Potosí pero en 1547 supuestamente Villalpa en español acompañado de cientos de españoles encontraron Potosí. A pesar de eso los arqueólogos cuentan que hace mucho los indios estaban ~~hay~~ antes de la llegada de los españoles. Dicen también que todos los cronistas tempranos mencionan algunas partes.

Daniela, consigna 2

La historia de Potosí"

Todo empezó antes de 1543, cuando estaban los indios y encontraron

Todo empezó antes de la llegada de los españoles, cuando vivían los indígenas ellos habían encontrado "la mina de Potosí" pero Cieza de León decía otra cosa que los que encontraron las minas eran los españoles "Entonces todos creían eso. Mientras tanto en Potosí, las montañas y los indígenas los estaban sufriendo la explotación de minas." Cieza

Cieza debía también, que no tenían contra alguien que les diga lo que tienen que hacer. Esto se lo escribía al Rey de España. Y así es la historia de Cieza.

En cambio Pablo Cruz (Arqueólogo) y Pascuala Absi (Antropóloga) tenían otra versión. Que los indígenas lo habían encontrado (las minas) y que ningún cronista temprano decía la verdad, solo lo que quería escuchar o leer el Rey. Hubo muchas discusiones entre los españoles se peleaban entre sí pero por eso fue el Virrey o controlar las cosas y para poner leyes. Pero los únicos que cumplían las leyes eran los indígenas. Y eso no era justo.

Una investigación sobre la enseñanza de *pueblos vivos* en la escuela primaria

Lorena Calfupan - María Luz Cárdenas – Evelin Marican¹

lorenacalfupan@gmail.com, lucemarita@gmail.com-, maricanevelin92@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Comahue/ Argentina

RESUMEN:

En esta ponencia, presentamos los primeros avances de una investigación en curso. La misma se denomina *Pueblos Vivos* y se focaliza en qué y cómo se enseña de los pueblos originarios en escuelas primarias de nuestra región (particularmente en las localidades de Cipolletti, Fernández Oro y Allen). Marco en el que se desarrolla el proceso de gestación y organización de dicha investigación y las principales decisiones teórico-metodológicas que nos orientaron en su diseño y puesta en práctica. Así como también los primeros resultados que hemos obtenido, y de los cuales haremos una primera lectura analítica, a partir de una triangulación de datos relevados de la observación del diseño curricular de Río Negro (2011), de entrevistas realizadas a tres docentes de 4° grado que sostienen enseñar sobre el tema, y la consulta de recursos didácticos (manuales escolares) que circulan sobre la enseñanza del tema en las escuelas a las que asistimos.

PALABRA CLAVES: Pueblos vivos – Enseñanza – Ciencias Sociales – Diseño.

Uma investigação sobre o ensino de povos vivos na escola primária

RESUMO:

Neste artigo, apresentamos os primeiros avanços de uma investigação em andamento. Chama-se Aldeias Vivas e concentra-se no que e como é ensinado pelos povos indígenas nas escolas primárias da nossa região (particularmente nas cidades de Cipolletti, Fernández Oro e Allen). Enquadramento em que se desenvolve o processo de gestação e organização desta pesquisa e as principais decisões teórico-metodológicas que nos orientaram na sua concepção e implementação. Assim como os primeiros resultados obtidos, e a partir dos quais faremos uma primeira leitura analítica, a partir de uma triangulação de dados coletados a partir da observação do desenho curricular do Rio Negro (2011), a partir de entrevistas com três professores de 4° série que eles têm para ensinar sobre o assunto, e a consulta de recursos didáticos (livros escolares) que circulam sobre o ensino do assunto nas escolas que frequentamos.

PALAVRAS-CHAVE: Povos vivos - Ensino - Ciências Sociais - Design.

An investigation about the teaching of living peoples in primary school

ABSTRAC:

In this paper, we present the first advances of an ongoing investigation. It is called Living Villages and focuses on what and how it is taught by indigenous peoples in primary schools in our region (particularly in the towns of Cipolletti, Fernández Oro and Allen). Framework in which the process of gestation and organization of this research is developed and the main theoretical-methodological decisions that guided us in its design and implementation. As well as the first results we have obtained, and from which we will make a first analytical reading, based on a triangulation of data collected from the observation of the curricular design of Río Negro (2011), of interviews with three teachers of 4° grade that they hold to teach on the subject, and the consultation of didactic resources (school textbooks) that circulate on the teaching of the subject in the schools that we attend.

KEYWORD: Living peoples - Teaching - Social Sciences - Design.

Motivaciones e inicios de la investigación

En este trabajo, presentamos los primeros avances de una investigación denominada *Pueblos Vivos*. La misma se focaliza en qué y cómo se enseña de los pueblos originarios en escuelas primarias de nuestra región del Alto Valle de Río Negro (particularmente en las localidades

¹Las autoras de esta ponencia agradecen al Prof. Víctor Salto (FACE-UNCo) por la colaboración brindada en esta investigación y en la escritura de esta ponencia.

de Cipolletti, Fernández Oro y Allen). Objeto sobre el cual nos iniciamos en un proceso de gestación y organización de dicha investigación y en las principales decisiones teórico-metodológicas que nos orientaron en su diseño y puesta en práctica².

En este marco, pretendemos compartir los primeros resultados que hemos obtenido, y de los cuales haremos una primera lectura analítica, a partir de una triangulación de datos relevados de la observación del diseño curricular de Rio Negro (2011), de entrevistas realizadas a tres docentes de 4° grado que sostienen enseñar sobre el tema, y la consulta de recursos didácticos (manuales escolares) que circulan sobre la enseñanza del tema en las escuelas a las que asistimos.

Dicha investigación comenzó a germinarse a partir de inquietudes relacionadas con: ¿cómo se habla la historia en la escuela primaria? ¿cómo se planifica una clase de historia? ¿desde qué perspectiva se enseña en la clase de ciencias sociales? ¿qué de la historia argentina se enseña en la escuela primaria? Inquietudes que no daban cuenta y no respondían lo que nosotras queríamos indagar sobre el tema. Principalmente a la historia de los pueblos originarios vivos, aquella que consideramos no comienza ni se reduce a hitos históricos claves como 1492 o 1880 sino a procesos e historia previas y posteriores a dichos hitos.

En este sentido, avanzamos en focalizar más la mirada en relación con el objeto de estudio, haciendo referencia a lo que concretamente queríamos indagar: “¿qué y cómo se enseñan los *Pueblos Originarios Vivos* en la escuela primaria?”. Recorte de un objeto sobre el cual avanzamos a partir de una fundamentación sobre el porqué de su investigación, es decir, qué importancia y significación tiene nuestro tema a investigar. En este aspecto, la escuela fue considerada una institución constructora de identidad, anclada en la conformación del Estado-nación, y como un espacio en el que habitualmente se excluye a los Pueblos Originarios en el marco de la/s identidad/es que se pregona/n. Como expresa Dolores Juliano: “*en la construcción de la Identidad argentina, se excluye a los pueblos originarios...no hay indios en la argentina, o si los hay su cantidad no resulta significativa*” (Juliano D., 1993, p.45).

En el contexto de estas exclusiones, hablar hoy de los Pueblos Originarios, implica hablar de la relación que tienen-entre otros actores claves- con el Estado, dónde este último lleva desde su propia conformación una relación tensa, y que en la práctica contradice lo que expresa su ley máxima. Pero también revitaliza situaciones demostrativas de, como sostiene Soraya Maicoño, “*que la conquista del desierto no terminó ahí, hace 500 años, sino que las prácticas de colonización y despojo del Estado Argentino, hacia nuestro pueblo continúo de diferentes maneras*” (Maicoño S., 2017).

Interesadas en la indagación sobre este objeto a partir de las preocupaciones apuntadas, recurrimos a investigaciones anteriores a modo de esbozo de cierto estado de la cuestión sobre el tema. Instancia en la que -es preciso aclarar-dimos cuenta que no hay investigación específica ni producción que abunde sobre el tema. Por eso, tomamos sólo cinco antecedentes específicos, de los cuales aquí haremos hincapié solo en uno de ellos, ya que nos pareció el principal soporte para nuestra investigación: “*La construcción del indio en el discurso y la enseñanza de la Ciencias Sociales y la Historia*”, trabajo realizado por Miguel Jara y Víctor Salto (2016). Dicho trabajo nos sirvió en gran parte como organizador de la investigación y nos permitió focalizar con más precisión en la indagación que nos planteamos sobre el tema.

²Esta investigación forma parte del trabajo que realizamos durante el cursado de la cátedra Investigación Educativa dictado por la profesora Etchemaite Fabiola. Dicha cátedra se ubica en el 3° año del plan de estudios del profesorado en enseñanza primaria, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

¿Cómo nos posicionamos para investigar?

Abordar un interrogante clave para indagar sobre el tema vinculado a ¿qué y cómo se enseñan los pueblos originarios en la escuela primaria?, implicó posicionarnos sobre el objeto a partir de una manera de organizar dicha indagación en base a unos recaudos teórico-metodológicos orientadores. En este sentido, nos posicionamos bajo el diseño cualitativo porque no buscamos datos medibles, sino “una *compresión de los significados que los actores hacen de un hecho social determinado*” (Sirvent M. T., 1997, p. 22). Y porque en el análisis cualitativo se seleccionan casos que tiendan a responder a un problema planteado y se formulen posibles respuestas, bajo la formulación de conceptos, en donde estos se crean en una confrontación entre teoría y empiria, porque no hay investigación sin teoría, sino que “*se trata de un proceso de ida y vuelta en espiral*” (Sirvent: 1997, p. 22).

Además de esta connotación, nos pareció necesario recuperar lo que dicha autora plantea en otro artículo, en relación con el contexto en el cual se lleva a cabo la investigación. Es decir, que a la hora de plantearnos nuestro objeto de estudio, el mismo se encuentra atravesado y relacionado con el contexto, dónde se fundamenta el porqué, qué y cómo se investiga, bajo un conjunto de factores que hacen a un determinado momento histórico ya que, “*el contexto socio-histórico es el anclaje para entender el qué, para qué/para quién y cómo de una investigación*” (Sirvent M. T., 2008, p. 3). En este punto, Sirvent habla de la situación problemática, que es aquella realidad que preocupa al investigador o investigadora, y que a su vez le fascina, le asombra y no conoce, y que nos permitió entender la idea de “*que sin ignorancia no existe la investigación. Es la situación que desafía los conocimientos previos del investigador [o investigadora]*” (Sirvent M. T., 2008, p. 8).

En relación con lo anterior, recuperamos de Strauss y Corbin (1990) tres componentes principales para llevar a cabo nuestra investigación cualitativa. El primero, referido al “*uso de datos*”, los cuales fueron recabados en nuestro caso a partir de la utilización de entrevistas, manuales y una planificación. El segundo, el vinculado al uso de procedimientos “*analíticos o interpretativos*” y el uso de técnicas para analizar esos datos. Y el tercero, el referido al “*análisis*” bajo el formato de informe, que puede ser presentado de forma escrita o verbal; donde se plantea la compresión y la explicación de los datos obtenidos por medio de técnicas. En este marco, nuestro universo a indagar se concentró en tres escuelas primarias públicas de Río Negro, en donde los cuartos grados hayan visto el contenido de los pueblos originarios de la Patagonia, Mesoamérica y de la Zona Andina. Por ende, seleccionamos una institución de:

- 1) la ciudad de Allen (escuela n° 282 ubicada en la calle La Rioja 290);
- 2) la ciudad de Fernández Oro (escuela n° 287 ubicada en la calle Uruguay 240)
- 3) la ciudad de Cipolletti (escuela n°305 ubicada en Rotary Internacional 1075 y Primeros Pobladores).

Para llevar a cabo nuestro análisis tomamos el Diseño Curricular de Río Negro 2011 (ya que nuestro objeto de estudio va direccionado hacia el cómo y qué se enseña de pueblos originarios), tres manuales escolares: “*Río Negro, mi provincia*”, “*Todos juntos 4*” y “*Ciencias Sociales 4*” y tres entrevistas realizadas a docentes que están en estos cuartos grados enseñando sobre el tema en Ciencias Sociales. Nos focalizamos solamente en cuarto grado porque el contenido de Pueblos Originarios se enseña solamente en dicho grado en las escuelas mencionadas. Así, las diferentes técnicas que utilizamos en la investigación fueron: la entrevista, el análisis del Diseño Curricular de Río Negro (2011), y los tres manuales usados por los/as docentes.

¿Qué y Cómo se plantea la enseñanza de los Pueblos Originarios?

Para desarrollar una primera presentación de los resultados obtenidos en nuestra investigación, empezamos con el Diseño Curricular de Rio Negro (2011) porque es aquel que brinda los temas que se deben enseñar en la escuela primaria de dicha provincia. Documento en el que vimos que se propone enseñar las Ciencias Sociales desde la realidad social, planteándola desde la problematización y poniendo como centro el conflicto.

Luego de observar los contenidos que sugiere, el diseño plantea abordar el concepto de Pueblos Originarios sin utilizar el concepto de “indio” o “indígena”. Lo cual se relaciona estrechamente con el antecedente que tomamos de Jara y Salto (2016), dónde se plantea la utilización del término Pueblos Originarios. Dato que no es menor, ya que este planteamiento tiene una connotación de significados y reconocimiento no europeizado, sino desde un paradigma de la otredad que es parte de esa construcción.

Sin embargo, en lo que se diseñó y propone para el área de Ciencias Sociales en relación con nuestro objeto, notamos que los Pueblos Originarios son presentados como agricultores, resistentes y dominados, en clave exclusivamente de pasado. Dando a entender de que ya no están los Pueblos Originarios y que, además, fueron dominados sin ningún conflicto. De hecho, observamos que el término Genocidio, no se encuentra mencionado para referirse a eventos claves como la conquista española del siglo XV-XVI, como así también el saqueo económico, que implicó el robo de sus tierras y la evangelización llevada a cabo por la iglesia católica. Además, no se sostiene una mirada decolonial, es decir, una mirada desde un nosotras/os como continente, sino que creemos que está implícitamente ese enamoramiento por Europa, de no reconocer lo que somos.

En este punto, es necesario aclarar que el uso de la terminología Pueblos Originarios es un avance en lo conceptual y en relación con lo que implica. Sin embargo, y haciendo foco en los contenidos, es posible observar la persistencia de una falta de inclusión y reconocimiento de los Pueblos Originarios hoy, es decir, hay una mirada de los Pueblos Originarios como actualmente inexistentes. En el marco de esta vacancia se plantea, además, la conquista española hacia los Pueblos Originarios, el saqueo económico y el robo de sus tierras, como la evangelización llevada a cabo por la iglesia católica:

“la conquista española Siglo XVI: causas de la expansión atlántica y conquista (1492 a 1550) Impacto social, demográfico, económico y cultural para los pueblos originarios de América Latina y la región patagónica (...Trabajos forzados, la encomienda y la mita. Esclavitud. Resistencia del pueblo mapuche)”(Diseño Curricular de Rio Negro, Pág. 109).

Enunciación desde la que se postula el contenido de una historia descriptiva y, sobre todo, desde procesos históricos que no se desencadenan desde la configuración de los territorios latinoamericanos a partir de las construcciones espaciales y temporales de los Pueblos Originarios, sino a partir de las que se dan desde 1492 y después.

Siguiendo en esta línea de análisis, avanzamos en los datos que nos ofrecieron las entrevistas a docentes, las cuales fueron pensadas y realizadas con carácter de semiestructuradas, es decir, desde una estructura de entrevista en las que *“guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exacta, ni el orden de las preguntas está predeterminado”* (Valles; 1999, p. 179).

De este modo, hicimos preguntas previas a la entrevista con las y los docentes, pero no se dio de forma estructurada, siguiendo preguntas cerradas, sino a modo de conversación abierta, dando lugar a que los/as docentes hablen. La redacción de las preguntas las consideramos solo

como ordenadoras para todos/as los/as entrevistados/as por igual, “*pero de respuesta libre o abierta*” (Valles; 1999:180). Característica que al mismo tiempo nos permitieron tener más información sobre nuestro objeto de estudio. En base a estos recaudos teórico-metodológicos realizamos 3 entrevistas semiestructuradas a:

- Entrevista 1 (E1): Un docente de la escuela n° 287 (localidad de Fernández Oro).
- Entrevista 2 (E2): Una docente de la escuela n°305 (localidad de Cipolletti).
- Entrevista 3 (E3): Una docente de la escuela n° 282 (localidad de Allen).

Para analizarlas, realizamos un entrecruzamiento de estas entrevistas a partir de lo que aportaban a los siguientes tópicos:

- ¿Qué se enseña de los pueblos originarios?
- ¿Cómo se enseña de los pueblos originarios?

En función de estos tópicos obtuvimos información que nos permitieron dar cuenta de la mirada que tienen sobre el tema indagado y las perspectivas que asumen al momento de enseñarlo. En este sentido, agrupamos a modo de síntesis algunas de sus respuestas en el siguiente cuadro:

Síntesis de información obtenida de las entrevistas		
¿Qué se enseña de los pueblos originarios?	E 1 E 2	“ <i>Estuvimos trabajando con los pueblos originarios, y yo tomé los pueblos que habían habitado la Patagonia</i> ”; -“ <i>Este año de casualidad lo trabajé. En cuarto grado ves Patagonia. Empecé por el planisferio, después fui a América Latina, luego la Argentina y por último la Patagonia. En cuarto grado puedes ver los pueblos originarios, los que hay acá, vemos que pueblos originarios persisten, cuáles no. Si su cultura sigue siendo la misma, que hay ahora, que había antes. Hicimos láminas para exponer el tema</i> ”
	E 3	“ <i>Y de pueblos originarios enseñé lo de mapuches y a grandes rasgos lo que más había en la Argentina, los que hoy siguen persistiendo, los que están en la parte de Misiones, los mapuches acá, trabajamos lo que pasó con Santiago Maldonado, el tema de que era lo que hacía la comunidad mapuche, todo eso trabajamos.</i> E:- ¿Solo los pueblos originarios de la Patagonia? D:- <i>Si, si porque en la currícula aparece solo esa parte por eso no me centre en dar todo</i> ”.
	E 1	“ <i>En mi caso, con los chicos de cuarto, los hice investigar a ellos, los hice trabajar en grupo: ¿De qué se alimentaban? ¿Qué cazaban? ¿Dónde se encontraban? Los hábitos de ellos y las armas que tenían, si eran nómades o sedentarios (...) incorporaron el mapa dónde estaban ubicados, hicieron láminas, pudieron compartir.</i> <i>Después de eso, tuvieron que exponerlo en la escuela, para mostrarle a los que vinieron desde afuera, con maquetas; ellos hicieron maquetas cómo vivían, con las casitas que tenían, eso era un trabajo libre, para anexarlo a lo que ya habían hecho. Lo compartieron con la comunidad, porque ese día vinieron los papás de toda la escuela vinieron y pasaron por todas las aulas; cada aula se abocó a lo que estaban trabajando, según el grado, cuarto se abocó a la Patagonia. Entonces, se compartió</i> ”. “ <i>Siempre tratando de que reflexionen un poco, que conozcan, porque la parte de la Historia, la Geografía, ¿Dónde? ¿Qué cambios han sufrido? Pero es muy abarcativo, se hacen en varias clases, pero en una clase no vas hacer reflexionar a los chicos, es fraccionado</i> ”. -“ ¿Utilizás manuales? ” D: - “ <i>Sí, trato en general de usar los que están en la biblioteca, aquellos que crea yo útil para dar la clase.</i> E: -“ ¿Te acordás el nombre? ”
¿Cómo se enseña de los pueblos originarios?		

	<p>D: - “<i>Sí, a ver si está por acá (lo busca en una estantería de la biblioteca). Éste es, sería Ciencias Sociales de Segundo Ciclo de Cuarto grado de Kapelusz ¡Me sirvió bastante!</i>”</p> <p>- “<i>Hay niños, trabajando este tema de la interculturalidad, saltaron chicos que dijeron: ¡Yo soy Pehuenche! Y bueno, se lo escuchó, faltó tal vez traer a los abuelos, hacer una entrevista, pero sí se identifican con los pueblos, dos o tres chicos, uno Mapuche, otro Pehuenche, que hace poco se enteró de dónde venía, porque a veces los padres tiene ese tema de no decirlo, de que a veces se los mira diferente. Cuando ya comprenden ellos, de que esa diferencia no es negativa, ahí se identifican</i>”.</p>
E 2	<p>- “<i>El manual Triarea habla de los pueblos originarios Maya, Aztecas e Incas, es completo para ver los pueblos originarios; donde vimos cómo se relacionaban, como era el poder; y ahí saltamos a la Argentina, vimos los pueblos que están acá y los que no están; y los comparamos, como se vestían, que diferencias ven hoy. Vimos antes de la conquista y de ahí para adelante. Para entender el presente tenemos que analizar el pasado un poquito</i>”.</p> <p>“<i>Pero también para que sean críticos también hay que charlarles sobre estos temas actuales, pero hay que andar con cuidado, los padres se quejan por todo</i>”.</p>
E 3	<p>- “<i>Uso el proyector, que escuchan relatos, trabajamos con videos, textos periodísticos, la pizarra, el pizarrón, y más lo que ellos me traen de la casa que investigan, que saben que leen de las noticias, todo eso también lo incorporamos (...) desde lo actual que está sucediendo hoy; es bueno trabajar desde la realidad, desde lo que ellos saben, lo que han escuchado, eso es muy lindo porque ellos saben mucho y conocen mucho y escuchan a sus papas, a los medios de comunicación, todo eso nos sirve a nosotros como herramienta para poder abordar los temas.</i>”</p> <p>- “<i>Nosotros tuvimos la oportunidad de hacer charlas porque tenemos dos nenas de la comunidad mapuche, entonces lo que pudimos hacer es traer este todo eso que nosotros desconocemos, toda esa cultura digamos y ellos nos hablaron de sus instrumentos, sus canciones, conocimos todos sus rituales (...)trabajamos más el vocabulario, yo me centré en trabajar el vocabulario, por ejemplo yo digo mate en nuestro lenguaje y ellos como le dicen al mate, ellos como dicen yerba, es decir, tomar nuestros objetos comunes de los objetos de ellos, y la música, ellos hacen toda una ceremonia para el agua, para la tierra, piden permiso para sacar los cultivos, cuidan la tierra, cosa que por ahí el hombre blanco no hace, la contamina, la destruye(...)ellos se tienen que imaginar a una persona con una piel arriba, y ellos pudieron ver que los mapuches vinieron acá y se vestían igual que nosotros, usaban plataformas, más allá de que usaban sus polleras con sus fajas con todos los dibujos de la comunidad, sus pañuelos, sus joyas. Y ese acercamiento tan natural no tan del pasado. Que ellos puedan ver que hoy en día nos encontramos muy atravesados por eso</i>”</p> <p>(Utilizó el manual Río Negro mi provincia)</p>

Fuente: Elaboración propia. 2018.

En una primera lectura que hemos realizado sobre esta información, podemos observar algunos indicadores que nos permiten realizar algunas comprensiones sobre los interrogantes planteados. Con respecto al primero, ¿qué se enseña de los pueblos originarios?, él/las entrevistado/as realizan afirmaciones que nos permiten identificar que enseñan sobre el tema y que en su contenido incluyen cierta diversidad de pueblos originarios ubicados en territorios

locales y en contextos más amplios como el latinoamericano. Pueblos sobre los que se enseña acerca de:

- su localización geográfica;
- su cultura, sus cambios y sus continuidades;
- situaciones relacionadas a los pueblos originarios (caso Santiago Maldonado).

Con respecto al segundo interrogante, ¿cómo se enseña de los pueblos originarios?, tanto el E1 (Fernández Oro) como la E2 (Cipolletti) destacan enseñar sobre el tema partiendo de una problematización. Aspecto que nos hizo pensar en una concepción crítica sobre el tema. Mientras que la E3 (Allen) asume más explícitamente una mirada que convoca a observar y enseñar sobre los pueblos originarios como pueblos vivos.

Tomando el E1 y la E2, ambos comparten que la enseñanza de los Pueblos Originarios, comienza desde una problematización. Sin embargo, a la hora de focalizarnos en las actividades que mencionaron en las entrevistas, nos encontramos con las siguientes preguntas: “¿Dónde vivían?, ¿qué comían?”, “cómo se relacionaban, como era el poder”; dónde los Pueblos Originarios se los relaciona con el continuo pasado, es por eso que nosotras nos preguntamos: ¿En qué momento vamos a plantear a los Pueblos Originarios hoy? O ¿Cómo viven hoy los Pueblos Originarios? ¿Qué relación tienen?

Luego, nos parece importante aclarar que la docente E2 (Cipolletti), fue la única de los tres que tomó otros Pueblos, es decir, no se acotó sólo a Argentina, sino que fue más amplia, pero da entender que no fue un recorte hecho por ella, sino que lo hizo por el manual utilizado ya que expresa lo siguiente: “*El manual Triarea habla de los pueblos originarios Maya, Aztecas e Incas, es completo para ver los pueblos originarios [y] este año de casualidad lo trabajé*”.

Por otro lado, la E3 (Allen), es la única docente que toma a los Pueblos Originarios como vivos, dónde enseñó los Mapuches, los que habían y como expresa ella “*los que hoy siguen persistiendo*”; relacionándolo con lo que sucede actualmente. Sin embargo, cuando la docente cuenta cómo fue la llegada de las familias Mapuches a la institución, las toma dentro de un posicionamiento, que hace referencia a un “nosotros/as” y “los/as otros/as”, es decir, cuando la docente expresa “*los mapuches vinieron acá y se vestían igual que nosotros, usaban plataformas*”, posiciona en un primer momento una mirada de dos poblaciones distintas y además, lleva consigo un ojo evolucionista hacia el Pueblo Mapuche; en este punto nos preguntamos ¿A la hora de enseñar los Pueblos Originarios hoy en la escuela primaria, es necesario mirarlos con ojos del pasado?

Finalmente, para triangular los resultados obtenidos en estas entrevistas, consultamos los siguientes manuales:

- Marinángeli, Alicia (Dir.) (2017). Todos juntos aprendemos en 4. *Ediba Libros*. 2° ciclo. Bs. As.
- Castro García, Marcelino (1976). Río Negro, Mi provincia. Libro de Ciencias Sociales. 2° ciclo escuela primaria. Gral. Roca (R.N.).
- AAVV. (2008). Ciencias Sociales 4. E.G.B. 2° ciclo. Ed. Kapelusz. Bs. As.

Dichos manuales son utilizados habitualmente por el profesorado al momento de enseñar sobre el objeto de indagación en sus clases. Y sobre su contenido avanzamos en la observación de que ninguno sostiene conceptualmente el término Pueblos Originarios. Mucho menos los ubica en verbo presente, es decir, como pueblos originarios vivos sino como siendo parte de un pasado sin relación con el presente.

De esta manera, nos parece sintomático que en su contenido no se realicen ni presenten relaciones entre los contenidos que sugieren enseñar en relación al hoy. Tendencia que nos lleva a preguntarnos sobre el porqué de la ausencia de inquietudes en su consideración a partir de ¿Qué relación establecen hoy los Pueblos Originarios? ¿Cómo se constituyen hoy? ¿Qué relación tiene con el Estado? ¿Pasa lo mismo en Argentina que en México u otros contextos latinoamericanos?

En esta dirección, lo que observamos es que no aparece el problema socialmente relevante como clave realmente orientadora según lo que propone el Currículum. Lo cual impacta, además, en otra vacancia en relación con la postura crítica que tenían los/as docentes entrevistados. Además, plantean, tanto los textos escolares existentes, en la mayoría de los casos, como la agenda de contenidos y de propuestas didácticas, para enseñar la cultura de los Pueblos Originarios desde una manera homogeneizante.

Palabras finales

El recorrido realizado hasta aquí se ve acompañado por la presencia de lo inconcluso. Nos siguen quedando interrogantes, nos siguen acompañando situaciones por abordar. En este sentido, nuestra investigación aun esta en proceso, no concluida, pero en avance constante. Avances que en este caso compartimos solo en relación y acotada a los fines de esta comunicación.

Entre dichos avances, uno que nos parece importante y central reside en el hecho de haber obtenido conocimientos sobre el tema en cuestión. Conocimientos que aún son limitados pero que nos marcan y nos siguen abriendo a la necesidad de más y otros saberes sobre el tema.

En este sentido, lo que pudimos observar que en el discurso él/las docentes se sostienen en perspectivas críticas, aunque inicialmente se aprecien condicionamientos al momento de considerar los manuales utilizados y el contenido de los propios discursos. Esto lo podemos relacionar, por ejemplo, con el docente de Fernández Oro y la docente de Cipolletti, dónde ambos puntualizan la reflexión y enseñan partiendo de una problematización, pero a la hora de hablar del contenido, del cómo lo llevan a cabo y qué materiales utilizaron, ambos posicionan a los Pueblos Originarios en el pasado, basados en estereotipos, sin dinamismo de la historia y principalmente con ausencia abismal del conflicto.

Ubicados en esta situación, los tres docentes plantearon la enseñanza de los Pueblos Originarios antes y después de 1492 pero sin referencias claras con relación a la conceptualización de hechos históricos como éste. Es decir, sin referencia a genocidio, a su asesinato y a las violaciones que sufrieron los Pueblos Originarios ya que es necesario advertir que, como expresan Jara y Salto, “*el indio e indígena, no existen por sí mismos -seres-humanos, sino en el marco de esa relación de dominación*” (2016, p. 367). Más aún cuando entre lo que se dice que se enseña y la práctica concreta nos puede suceder, como en el caso de la docente de Cipolletti, estar enseñando de los Pueblos Originarios antes de la conquista a partir de lo que permite y guía el manual escolar de referencia.

Luego de desarrollar la investigación, nos encontramos con preguntas que nos quedaron sin responder, no supimos qué sabían los/as estudiantes sobre los Pueblos Originarios o que pensaban y si establecían relación con la actualidad. Nos quedaron ganas de seguir investigando y saber un poco más de nuestro objeto de estudio. Además, supimos estrechamente qué enseñaban los Pueblos Originarios, pero nos faltó indagar sobre cómo lo enseñaron. Avanzamos en el conocimiento del uso que le dan a los manuales, pero por ejemplo con respecto a la docente de Allen, que planteó una relación de los Pueblos con el

hoy, en la actualidad, nos faltó indagar si sólo usaron el manual o utilizaron otro material e indagar más sobre cómo organizó y se desarrolló la charla con la comunidad. También en el caso del docente de Fernández Oro, nos faltó preguntarle qué sintió y cómo abordó la situación didáctica cuando uno de sus estudiantes dijo que era Puelche. Y asimismo con la docente de Cipolletti que desarrolló imprevistamente el contenido, qué cambios le haría al manual o que sintió cuando se topó con los Pueblos Originarios.

Por otro lado, las entrevistas nos brindaron un pantallazo del trabajo docente. Sabemos que es un oficio, que tiene la particularidad de que el sistema te obliga a trabajar doble turno, porque la zapatilla y el bolsillo te aprietan a fin de mes, sabemos que los tres docentes no tuvieron una materia destinada a los Pueblos Originarios, como nosotras, o que el sistema escolar te obliga a enseñar Lengua y Matemática como materias fundamentales, en relación con las Sociales y Naturales; también somos conscientes de que además de tener doble turno, el tiempo para planificar y estudiar se acotan, y más aún cuando el contenido a enseñar, no lo estudiaste a lo largo de tu formación.

Por último, es necesario aclarar que el sistema te empuja a que la enseñanza sea estática y que las prácticas se piensen solamente por medio de manuales, que va de la mano con una historia acotada, memorística, sin dinamismo, en contraposición a una historia que te incentiva a pensar cómo sujeto social y cómo docente. Sin embargo, no es imposible pensar en tu práctica, no es imposible pensar el hoy para enseñar las Ciencias Sociales o cualquier materia, no es imposible pensar en el otro u otra bajo los mismos zapatos, no es imposible pensar en la realidad en la que se vive, no es imposible pensar la palabra como condicionadora e histórica, no es imposible pensar Latinoamérica con los Pueblos Originarios dentro, reconocidos y que están vivos, como dice José Martí, cuando habla de nuestra América “*los jóvenes de América se ponen la camisa al codo, hunden las manos en la masa, y la levantan con la levadura de su sudor. Entienden que se imita demasiado, y que la salvación está en crear.*” (1968, pp. 129-130).

Si pensamos que las prácticas educativas son producto de la acción de crear, dónde ese pensamiento es realizado desde un nosotros y un nosotras, que esa dirección, sea el ojo de construir una sociedad más igualitaria, y pensar en los Pueblos Originarios, es pensar que están vivos y que estamos vivos, y que está transformación recién empieza, cómo canta el Raly Barrionuevo:

“Quiero Marcos que conozcas nuestras luchas, que también buscamos lo que buscas vos, que hay un mundo cierto, que brota de nuevas manos y que esta lucha redime nuestro dolor” o como expresa el cuento del subcomandante Marcos, que Sueña el viejo Antonio, “*en este país todos sueñan. Ya llega la hora de despertar*”.

Referencia bibliográficas:

- **AAVV.** (2008). Ciencias Sociales 4. E.G.B. 2° ciclo. Ed. Kapelusz. Bs. As
- Castro García, Marcelino (1976). Río Negro, Mi provincia. Libro de Ciencias Sociales. 2° ciclo escuela primaria. Gral. Roca (R.N.).
- **Dolores J.** (1993) “Memoria de investigación. Tema: Las minorías étnicas en Argentina. La auto reproducción social y el tratamiento escolar de la diferencia (1880-1980).” Proyecto de Investigación.
- **Jara Miguel Ángel y Salto Víctor** (2016) “La construcción del indio en el discurso y la enseñanza de las ciencias sociales y la historia”. En García Ruiz Carmen Rosa, Doreste Aurora Arroyo y Mediero Beatriz Andreu (Eds) Deconstruir la Alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una Ciudadanía Global. AUPDCS- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-Entinema. España. pp.365-374.

- **Marinángeli, Alicia** (Dir.) (2017). Todos juntos aprendemos en 4. *Ediba Libros*. 2° ciclo. Bs. As.
- **Martí J.** (1968), “Las Américas”, en *Prosa y poesía*, Buenos Aires, Kapelusz
- **Raly Barrionuevo** (2008). Oye Marcos. Argentina. Consultado el 28 de octubre de 2017, en <https://www.youtube.com/watch?v=lx54usMEkJA>.
- **Sirvent M. Teresa** (1997). Conceptos iniciales básicos sobre investigación en Ciencias Sociales. Breve diccionario Sirvent, Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- **Sirvent M. Teresa** (2008). Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática. Documento preliminar y en revisión. Elaborado para el libro con Rigal Luis: Metodología de la Investigación social y educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento. En elaboración.
- **Soraya Maicoño** (2017). Racismo e Ignorancia contra el Pueblo Mapuche: charla con Soraya Maicoño. Neuquén: Argentina. Consultado el 26 de octubre de 2017, en https://www.youtube.com/watch?v=do8dPq_Yv2M.
- **Strauss A. y Corbin J.** (1990). Parte 1: Consideraciones básicas. En: Investigación y Estadística Educativa I. Conceptos básicos de la investigación cualitativa. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras
- Subcomandante Insurgente Marcos (2012). El viejo Antonio. Ed. EÓN. México.
- **Valles M.** (1999). Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Introducción. Madrid-España, Editorial Síntesis. Cap. 1, 4 y 6.

El trabajo con fuentes históricas en la escuela primaria. Propósitos, criterios de selección y adaptación. Primeros análisis de lo que ocurre en el aula

Mirta Torres – Delia Lerner – Mariana Lewkowicz – Nicolás Kogan
mirtatorres5@gmail.com; deliamlerner@yahoo.com.ar,
mariana.lewkowicz@gmail.com; nicolaskogan@gmail.com
Universidad de Buenos Aires /Argentina

RESUMEN:

Consideraremos la propuesta de lectura de fuentes primarias y secundarias incluida en un proyecto de enseñanza sobre Potosí como ejemplo representativo de la dominación española en América. Al introducir fuentes, nos proponemos presentar –junto con los contenidos en juego- una problematización del conocimiento histórico y hacer notar tanto el entrelazamiento de actores individuales y colectivos como la existencia de diferentes etapas en el proceso histórico estudiado. Se contribuiría así a enriquecer la concepción de los alumnos sobre la Historia como disciplina.

Para la selección de fuentes que propondríamos leer en 4º, 6º y 7º grado, tuvimos en cuenta criterios vinculados con los contenidos a enseñar. ¿Cuáles de ellas constituirían un aporte para que los niños avanzaran en la comprensión de la historia de la dominación colonial? ¿Cuáles colaborarían para que comenzaran a comprender la complejidad de la realidad social y la diversidad de actores en el marco de una visión institucionalizada de las relaciones de poder?

Al adaptar las fuentes originales para hacerlas accesibles a los niños, elegimos fragmentos que les permitieran advertir el posicionamiento, los propósitos y los intereses de los actores. Intentamos asimismo conservar marcas lingüísticas propias de la época, así como representativas de la jerarquía del enunciador.

El análisis de los registros del desarrollo del proyecto en las aulas permitirá reconstruir cuáles son los problemas que plantean las diferentes fuentes propuestas, qué aproximaciones logran los alumnos de diferentes grados al sentido de cada una de esas fuentes y de qué modo las intervenciones docentes contribuyeron a producir tales avances.

PALABRAS CLAVE: Investigación didáctica, enseñanza de la historia, trabajo con fuentes.

Trabalhar com fontes históricas na escola primária. Finalidades, critérios de seleção e adaptação. Primeiras análises do que acontece na sala de aula.

RESUMO:

Consideraremos a proposta de trabalho com fontes primárias e secundárias incluídas em um projeto de ensino sobre Potosí como exemplo representativo da dominação espanhola na América. Ao introduzir fontes, nos propomos a apresentar -junto com os conteúdos em jogo- uma problematização do conhecimento histórico. Contribuindo, assim, para enriquecer a concepção dos alunos sobre a história como disciplina.

Para a escolha de fontes que proporíamos ler no 4º, 6º e 7º anos, levamos em conta critérios vinculados com os conteúdos a ensinar. Quais fontes constituiriam um aporte para que as crianças avançassem na compreensão da história e da dominação colonial? Quais colaborariam para que começassem a compreender a complexidade da realidade social e a diversidade de atores no marco de uma visão institucionalizada das relações de poder?

Ao adaptar as fontes originais para fazê-las acessíveis às crianças, elegemos fragmentos que les permitiram notar o posicionamento, os propósitos e os interesses dos atores. Tentamos, da mesma forma, conservar algumas marcas linguísticas próprias da época, assim como representativas da hierarquia do enunciador.

A análise dos registros do desenvolvimento do projeto em sala de aula permitirá reconstruir quais são os problemas que surgem das diferentes fontes propostas, que aproximações conseguem fazer os

alunos dos diferentes anos de escolaridade ao sentido de cada una das fontes e de que modo as intervencións docentes contribuíram para producir tais avances.

PALAVRAS CHAVE: Pesquisa didática; ensino da história; trabalho com fontes primárias

**Work with historical sources in primary school. Purposes, selection criteria and adaptation.
First analyzes of what happens in the classroom.**

ABSTRACT:

We will consider a teaching project about Potosí as a representative example of Spanish domination in America. We will analyse the work proposal with primary and secondary sources in this project. When introducing sources, we intend to present - along with the contents related - a problematization of historical knowledge. This would contribute to enrich students' conception of history as a discipline.

For the selection of sources that we would propose to read in 4th, 6th and 7th grade, we considered criteria linked to the contents to be taught. Which of these sources would make a contribution to children's advance in the understanding of the history of colonial domination? Which would collaborate so that students begin to understand the complexity of social reality and the diversity of actors within the framework of an institutionalized vision of power relations?

When adapting the original sources to make them accessible to the children, we chose passages that would allow them to be aware of the actors' stance, intentions and interests. Furthermore, we tried to preserve some linguistic marks typical of the era, and that would also represent the enunciator's hierarchy.

The analysis of the records of the project development in the classrooms will allow us to rebuild the following ideas/topics: which are the problems with working with the different sources, what approaches students achieve in different grades to the meaning of each of these sources, and how the teaching interventions contribute to such advances.

KEYWORDS: Didactic research, teaching History, work with primary sources

Introducción

Nuestra presentación se enmarca en una investigación didáctica (Proyecto Ubacyt 200 201 301 00123 BA/2014-2017), dirigida por D. Lerner y B. Aisenberg. Se centra en el lugar de la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje escolar de las Ciencias Sociales.

Desde el año 2012 nuestro equipo lleva adelante una investigación colaborativa con docentes de escuelas primarias en la cual se diseñan, desarrollan, registran y analizan conjuntamente proyectos de enseñanza.

El proyecto se llevó adelante en seis grupos de 4° a 7° grado en cinco escuelas de la Ciudad de Buenos Aires.

La propuesta de enseñanza incluyó en este caso diversas fuentes primarias que, según esperábamos, constituirían un aporte para que los niños avanzaran en la comprensión de la historia de la dominación colonial.

La inclusión de las fuentes nos planteó nuevos problemas algunos de los cuales analizaremos en esta ponencia, en particular la selección y la adaptación.

Al analizar las clases (en este trabajo se consideraron las experiencias desarrolladas en clases de cuatro de los seis cursos en los que se implementó la propuesta) será posible apreciar de qué manera las condiciones didácticas y las intervenciones de los docentes favorecen la aproximación de los alumnos al concepto de fuente histórica y a la reflexión sobre las

intenciones de los autores.

¿Por qué trabajamos con fuentes?

La potencia del análisis de fuentes primarias en la enseñanza de la Historia ha sido ampliamente reconocida. Las propuestas para docentes y los manuales y textos escolares incluyen cada vez más cantidad y diversidad de fuentes. Esto es así sobre todo en el nivel secundario, en tanto que la inclusión y utilización de fuentes es mucho menos frecuente en el nivel primario.

Desde nuestra perspectiva, sin embargo, es posible y deseable el trabajo con fuentes primarias desde el segundo ciclo de la escuela primaria porque puede enriquecer los aprendizajes de los niños tanto respecto de los contenidos disciplinares como respecto de la naturaleza y los modos de producción del conocimiento histórico. (Azurmendi y otros, 2017)

Las fuentes en las que se despliegan las perspectivas de actores de la época permiten representarse mejor la situación histórica estudiada, entender mundos ajenos muy diferentes del nuestro, comprender mejor las mentalidades... “Las fuentes son para la historia (...) el lugar donde el tema cobra vida” (Wineburg y Martin, 2009).

Por otra parte, precisamente porque en ellas toman la palabra actores o testigos, se hace posible promover una mirada crítica que apunta a poner en evidencia la perspectiva y las intenciones del enunciador, el impacto que intenta producir en el destinatario.

Ahora bien, ¿cómo acercar a los niños fuentes primarias? Los documentos originales están escritos en general en un lenguaje muy distante del actual¹¹: las diferencias son no solo lexicales y sintácticas sino también ortográficas. Tanto el estilo como la terminología pueden resultar oscuros para los alumnos.

Estos obstáculos nos ponen frente al desafío de adaptarlas. Y la adaptación implica riesgos, tal como sugiere el título del artículo que acabamos de citar: “Falsificar la historia: la adaptación de fuentes primarias para lectores menos expertos”.

La adaptación ha sido y sigue siendo objeto de fuertes controversias en el mundo de la literatura, donde tiene una larga tradición. Son múltiples las reescrituras de obras clásicas para acercarlas a otros contextos o para hacerlas legibles por el público infantil o juvenil, versiones libres de obras como Edipo, Antígona o Romeo y Julieta, pasajes de género (de novela a obra de teatro, por ejemplo) o cambio de época de historias retomadas por diferentes generaciones.

La adaptación de obras clásicas es reconocida como “un fenómeno socio-literario que forma parte de nuestra historia” (Sotomayor Sáez, V., 2005), pero surgen reiteradamente voces que la cuestionan, alegando que adaptar supone en general producir fuertes alteraciones textuales y – en algunos casos- traicionar el sentido de la obra original. Los términos de la polémica pueden resumirse en la siguiente disyuntiva: o bien se respetan en toda su integridad las obras clásicas y entonces hay que postergar su lectura hasta el momento en que resulte accesible para los lectores o bien se reconoce el derecho de todos a acercarse a ellas y se propicia un conocimiento más temprano del contenido, los personajes y mundos creados en estas obras adaptando el texto a las posibilidades de comprensión del lector.

La controversia se plantea también en el ámbito de la enseñanza de la historia. Después de

¹ Esta es la dificultad más frecuente, ya que muchas fuentes corresponden a épocas pasadas. En algunos casos, las dificultades que plantean no están –o no están sólo- vinculadas con la distancia de la actualidad sino con expresiones propias de un discurso especializado (jurídico, médico, etc.).

invitar a los profesores a cambiar la sintaxis y el vocabulario de las fuentes primarias, a reescribir según la ortografía convencional e incluso a re-narrar algunos párrafos, Wineburg y Martin afirman: “Reconocemos que estas sugerencias pueden enfurecer a los puristas, que seguramente objetarán: *Si la historia trata de llegar a la verdad, ¿cómo se justifica mentir de esta manera?*”

La mentira es grande, según los puristas: ellos alegan que, si se inserta lenguaje contemporáneo en los documentos, éstos pierden su carácter de fuentes primarias.

A pesar de prever estas objeciones, los autores sostienen el valor de la adaptación para el aprendizaje de la historia. “Si los estudiantes no se enfrentan nunca con fuentes, no sólo pierden la oportunidad de escuchar palabras perturbadoras y emocionadas que pintan el pasado, también quedan excluidos de la posibilidad de aprender a formularse preguntas y a pensar críticamente sobre la prosa de los héroes²². Esta exclusión les impide, además, desarrollar habilidades de interpretación e inferencia que caracterizan al lector eficiente.” Finalmente, Wineburg y Martin subrayan una cuestión que es central desde nuestra perspectiva: los estudiantes no sólo deben saber *qué* dijo el héroe sino también *por qué* lo dijo y *a quién* se dirigía.

Quienes defienden la adaptación -tanto en el ámbito de la literatura como en el de la enseñanza de la historia- advierten también la necesidad de preservar el sentido y el sabor de la obra original, así como la importancia de que los alumnos la conozcan y puedan apreciar el tipo de cambios que se ha producido al adaptar.

La adaptación –señala Sotomayor Sáez (2005)- es una forma peculiar de reescritura en la que “se trata de acomodar un texto a un receptor específico, a un nuevo lenguaje o a un nuevo contexto”. Estas tres cuestiones, entrelazadas, fueron consideradas al reescribir las fuentes primarias en el marco del proyecto que aquí analizaremos: hubo que “acomodar los textos” al *contexto* del aula -y más específicamente a los propósitos planteados para el desarrollo de una propuesta de enseñanza sobre la dominación española en América-; a nuestros *receptores específicos*, los alumnos de 4º a 7º grado de educación primaria, y era necesario entonces modificar el *lenguaje* actualizando al siglo XXI y al español del Río de la Plata textos escritos por cronistas o funcionarios peninsulares en el siglo XVI.

Acerca de las fuentes seleccionadas

La selección de las fuentes está estrechamente relacionada –por supuesto- con los propósitos y contenidos del proyecto de enseñanza en el que se incluyen. El proyecto que consideraremos en esta ponencia se orienta hacia la reconstrucción del modo en que se configuró la dominación colonial española sobre las comunidades antiguamente controladas por los incas, tomando como eje la historia de Potosí. Pone en primer plano la historicidad del proceso y apunta –por lo tanto- a generar la comprensión de que la colonización atravesó períodos diferentes.

Intentamos así,

“modificar la visión estática que presenta las relaciones de dominación como instauradas ‘de golpe’, como un cuadro inmóvil. Para ello incorporamos la periodización: una primera etapa de la conquista privada, con las modalidades iniciales de explotación minera en Potosí. Para introducir una segunda etapa, aludimos a las razones de los cambios, remarcando quiénes, por qué y cómo los introducen. Y luego se caracteriza la modalidad de explotación minera resultante de los cambios, propia de la segunda etapa abordada” (Aisenberg y otros: 2016).

² Los autores se refieren específicamente al discurso de los *héroes* porque el párrafo citado forma parte de un argumento que apunta a defender el derecho de todos los norteamericanos a conocer el pensamiento de Abraham Lincoln. Para nosotros, la afirmación debe extenderse a los diferentes actores individuales y colectivos de la situación histórica que se está estudiando.

La propuesta diseñada incluyó el trabajo con varias fuentes primarias³³, pero aquí nos centraremos en el análisis de sólo dos de ellas: las Crónicas de Pedro Cieza de León (capítulos 108, 109 y 110) y las Ordenanzas del Virrey Toledo (fragmentos escogidos). Las primeras son representativas de la primera etapa, llamada conquista privada, en tanto que la obra de Toledo -decisiva para producir un cambio fundamental en el sistema colonial en América del Sur- abre a la segunda etapa.

La selección de estas fuentes estuvo orientada también por otras ideas centrales que atraviesan la propuesta de enseñanza: la complejidad de la sociedad colonial; la articulación entre actores individuales, actores colectivos y sus contextos; los conflictos existentes entre actores -incluyendo las fuertes tensiones entre los propios conquistadores-, la dominación institucionalizada en el marco del estado colonial.

Ahora bien, al seleccionar los fragmentos que trabajaríamos en clase, estuvieron en primer plano los contenidos que nos proponíamos trabajar con cada fuente.

En el caso de la crónica de Cieza de León⁴⁴, elegimos tres capítulos cuya lectura podía contribuir a caracterizar la organización y la forma de la producción minera durante los primeros tiempos del dominio colonial en la región andina -una etapa en la que, si bien los españoles ejercían un control político sobre el territorio, los indígenas conservaban el control de gran parte del proceso extractivo y productivo-. El trabajo en las clases propiciaría también la comprensión de la dominación colonial como un escenario complejo, en el cual se planteaban conflictos entre conquistadores y algunos indígenas disponían de conocimientos y de una autonomía relativa aun cuando estaban ubicados en una posición claramente subalterna frente a los colonizadores.

En el caso de las Ordenanzas de Toledo⁵, elegimos aquellas cuya lectura permitiera, en primer lugar, inferir que la “protección de los indios” - jornada de trabajo, categorías de tareas calificadas y no calificadas, pagos- tendía tanto a incrementar la producción como a contar con mano de obra y, en segundo lugar, dar a conocer a los alumnos diversos actores y trabajos involucrados en la explotación minera. Al analizar las Ordenanzas, los alumnos de escuela primaria -que suelen concebir los vínculos entre españoles e indígenas exclusivamente en términos de relaciones personales y morales- tendrían oportunidad de aproximarse a una visión institucionalizada de la dominación.

La adaptación y sus problemas

¿Cómo reescribir el documento original? ¿Cómo hacerlo más accesible sin traicionar su sentido? ¿Qué incluir y qué suprimir? ¿Qué conservar y qué modificar?

La tensión entre ser “fiel al original” y producir un texto que pudiera ser leído y discutido productivamente en las clases estuvo constantemente presente durante la reescritura. Esta tensión atraviesa las decisiones que fuimos tomando en el sentido de conservar, suprimir o cambiar aspectos de los documentos que reescribimos.

-Adaptando a Cieza de León

Los textos adaptados son mucho más breves que los capítulos originales porque en estos

³ Además de las fuentes primarias que se aquí analizadas, se trabajó también sobre otras: El Discurso de Toma de Posesión del cerro Rico por Diego de Centeno, el Relato de los viajes por el Río de la Plata del Acarete du Biscay y la Historia Natural y Moral de las Indias de José de Acosta.

⁴ La crónica es muy extensa -incluye 121 capítulos- y aborda numerosos aspectos relacionados con el proceso de conquista. Incluye relatos muy vívidos acerca de la fundación de ciudades, el paisaje y los puertos que permitían la navegación de los ríos. Además, brinda mucha información sobre la organización social y política de las poblaciones indígenas de toda la región andina. El cronista se detuvo especialmente en la caracterización de los ritos, los sacrificios, la alimentación, el armamento, la fabricación de textiles y la platería de estas comunidades.

últimos se abordan aspectos no incluidos entre los contenidos de nuestra propuesta y porque las descripciones del cronista son tan detalladas que su transcripción textual hubiera llevado a correr el riesgo de oscurecer las ideas centrales que queríamos comunicar. Por ejemplo, como un eje del trabajo era mostrar que eran los indígenas quienes controlaban el método de extracción utilizado en Potosí (la huayra) durante la primera etapa de la conquista, no resultaba relevante conservar la comparación que hace Cieza entre este método y el utilizado en Porco (el fuelle). Suprimimos también algunos elementos que, aunque tuvieran vinculación con los contenidos a tratar, requerían para su comprensión de otros conocimientos –unidades de medida o cargos de funcionarios propios de la época, por ejemplo- que el docente hubiera tenido que reponer y que hubieran desviado de los propósitos planteados para la secuencia.

Sin embargo, pudimos conservar los títulos originales de los tres capítulos, en los cuales se anticipan precisamente los aspectos que nos proponíamos trabajar con los alumnos. Esta coincidencia con el autor sugiere que los aspectos que seleccionamos eran también los más importantes desde su punto de vista.

En cuanto al lenguaje, además de algunos cambios sintácticos -agregado de verbos conjugados o inversiones del orden para facilitar la comprensión-, suprimimos muchos nombres propios (de conquistadores, de regiones, de vetas de minerales) que no hubieran tenido significado para los niños; actualizamos algunos términos antiguos –sustituimos “entrevenir” por “intervenir”, por ejemplo- y construcciones como “dél” por “de él” o “deste” por “de este”. Sin embargo, conservamos algunas de estas construcciones en los títulos, así como algunos términos en desuso para que hubiera marcas del lenguaje original.

Finalmente, en algunos casos, agregamos palabras o expresiones que permitieran a los alumnos ubicar a los personajes nombrados: cuando Cieza nombra a Gonzalo Pizarro insertamos “el conquistador” delante del nombre propio.

-Adaptando a Toledo

Para subrayar el carácter de sistema legal que rige la relación colonial conservamos la fórmula *Ordeno y mando* que introduce cada ordenanza, así como la indicación de lugar, la fecha y la firma del funcionario. La publicación y traducción de las Ordenanzas, así como la obligación de cumplimiento “en todo y por todos” –tanto indígenas como españoles- se explicitó porque los niños suelen pensar en una relación lineal de dominación en la que los dominadores imponen su voluntad a los sometidos.

Reordenamos y alteramos el orden original de las Ordenanzas, en algunos casos para jerarquizarlas y en otros para agruparlas por tema. En ciertos casos, condensamos varias en una sola porque se referían a aspectos diversos de una misma cuestión. Por otra parte, dejamos de lado algunas reiteraciones que no eran necesarias para el trabajo en el aula.

Con la intención de mostrar algunos rasgos del lenguaje original sin que esto se convirtiera en un obstáculo para la comprensión, evitamos algunos arcaísmos –como “asientos” en el sentido de “lugares”- y suprimimos construcciones actualmente en desuso.

Sin embargo, conservamos expresiones originales: el *reparto* de indios, porque representa la cosificación de la población sometida; la categoría *principal o mandón* referida a los curacas o jefes indígenas de escasa jerarquía porque pensamos que encarnaba el esfuerzo de los españoles por acomodar su lenguaje a la sociedad indígena. También conservamos algunos verbos (como “trabajaren”) en futuro del subjuntivo, característico del lenguaje jurídico hasta la actualidad.

Finalmente, algunas ordenanzas fueron transcritas textualmente. Es lo que sucede, por ejemplo, con “... *Que por cuanto en los meses de mayo, junio, julio y agosto hace más frío... ordeno y mando que no comiencen a trabajar antes de las diez del día y que dejen a las cuatro de la tarde*, una ordenanza que no sólo especifica la disposición sino que también la fundamenta, además de hacerlo en un lenguaje transparente para nuestros lectores.

Acerca de los autores de las fuentes

Con el objeto de aportar datos sobre la vida de los autores, elaboramos textos introductorios que favorecieran la interpretación de sus escritos.

En el caso de Cieza de León, se destacan su temprana llegada a América (a los 13 años) y sus viajes, que le permitieron conocer los enfrentamientos entre conquistadores, los métodos de extracción de minerales, la posición de los yanaconas como expertos en esos métodos... Se lo caracteriza así como un testigo cercano a los acontecimientos y se señala que sus crónicas, dirigidas al rey, serían luego utilizadas por muchos historiadores.

En el caso del Virrey Toledo, se alude a su infancia en la Corte y su formación académica, elementos vinculados con la confianza que le deparaban Carlos V y luego Felipe II. En relación con su llegada a América, se caracteriza la coyuntura crítica en que se encontraba el virreinato y los desafíos que esto significaba para el nuevo virrey. Finalmente, se pone de relieve el extenso recorrido que Toledo hace por el virreinato con el propósito de recoger información sobre la población nativa –en particular los hombres en edad de trabajar-, la historia, las costumbres y la forma de producción minera. Los resultados de este relevamiento fundamentarían toda su obra de gobierno, en particular las Ordenanzas.

Las fuentes en el aula

Al analizar cada fuente con los alumnos, tomamos en cuenta no solo lo que ella *dice* sino lo que *es*: qué tipo de documento, quién lo escribe, en que situación, para quién, qué impacto tuvo en su época y en la reconstrucción histórica de la sociedad de su tiempo.

Las condiciones didácticas que enmarcaron el trabajo con las fuentes –discutidas y acordadas con los docentes- contemplaban:

-Diversidad de modalidades. Además de entenderlos como fuentes de información, los documentos se abordarían de manera *inferencial* -para analizar indicadores de dominación o de conflictos entre actores- y se promovería una *mirada crítica*, focalizando en los autores en tanto protagonistas o testigos que escriben desde cierta perspectiva y con determinadas intenciones (Aisenberg y otros, 2016).

-Contextualización. El análisis de fuentes solo es posible si se cuenta con información que permita contextualizarla: conocer el autor, la época en que la produjo, el propósito que perseguía al escribir, etc. También se requiere una referencia a la naturaleza del documento: un discurso oficial, un conjunto de normas, una crónica, una carta privada, un testamento, un diario de viaje, una capitulación.

-Inserción de las situaciones de lectura en un hilo argumental, en un relato sostenido por el docente en diálogo con sus alumnos. A lo largo de las clases, los maestros van tejiendo relaciones entre diferentes momentos, actores y dimensiones de la situación histórica estudiada.

-La devolución a los alumnos de un propósito lector que apunta al núcleo del contenido y

promueve que los alumnos se involucren personalmente en la reconstrucción de la situación en estudio.

Al analizar algunos episodios de las clases, vislumbraremos de qué modo se entramaron en el aula las condiciones enunciadas. Las fuentes se insertaron en un contexto significativo gracias al trabajo desarrollado hasta ese momento. Antes de compartir la lectura de los textos introductorios, los maestros habían presentado y comentado con sus alumnos un video sobre Potosí⁶, a partir del cual se abordaron varios de los contenidos planteados. Sostener el diálogo sobre el contexto histórico es esencial para que los niños de primaria se aproximen a la interpretación de las fuentes y empiecen a sospechar que “tenemos noticias de hechos de los que no hemos sido testigos directos, a cuyo conocimiento accedimos por informaciones incompletas, parciales, generadas con una intencionalidad que es necesario contextualizar e identificar lo más precisamente que sea posible para evitar la inexactitud” (Gómez Carrasco, Cosme y otros, 2014).

Hacia el concepto de “fuente histórica” En un grupo de sexto grado, antes de presentar las crónicas de Cieza, los maestros⁷ plantearon el problema de definir qué es una fuente histórica:

Docente: Para pensar en ese período y que podamos reconstruir un poco cuál era el rol de los yanaconas, cuál era el rol de los distintos españoles, cuál era el lugar de los otros indios que capaz no poseían tanto conocimiento con respecto a la minería les trajimos unas fuentes.

¿Se acuerdan de qué significa “fuentes”?

En diferentes momentos, distintos chicos responden que es algo antiguo. Dos intervenciones de los docentes intentan precisar el concepto: por un lado, la evocación de un trabajo que habían hecho con fuentes sobre el contenido *migraciones* y, por otro, un contraejemplo: “¿Qué significa que la información es antigua? Un manual viejo, de hace 30 años, que habla de los pueblos originarios, ¿es una fuente?”

A partir de estas intervenciones, algunos chicos comprenden: “Son de ese momento las fuentes... es una fuente cuando es algo contado en el momento que está pasando eso”, “como los testimonios de los inmigrantes”.

Finalmente, el docente señala que lo importante es que el autor se refiere a su propia época y subraya, a través de un nuevo ejemplo, que –lejos de ser siempre antigua- una fuente puede ser producida en la actualidad: “Nosotros podríamos contar sobre la elección de ayer... Porque nosotros la vivimos, si en 40 años alguien trabaja el tema histórico, quizás toma nuestra declaración o nuestro testimonio como fuente”.

En la situación en Potosí, advierten diferentes aspectos de lo que cuenta el cronista. Y luego, en diferentes clases, subrayan la subjetividad y las intenciones del autor: “porque... para...”

Luego, los docentes plantean un problema vinculado con la perspectiva de los autores de las fuentes: aludiendo al proyecto de migraciones, preguntan si el testimonio de un trabajador inmigrante y el del dueño de la fábrica eran similares. Los chicos responden negativamente y ejemplifican con otro tema: “cuando vimos la Revolución Industrial y hablaban de las enfermedades, [los obreros] se quejaban de las condiciones y de la mayoría de las cosas y los jefes como que decían que estaban exagerando, que querían trabajar poco y les pagaban mucho”. El docente formula una conclusión general: “hay que tener en cuenta que esto lo está contando alguien en particular. Y depende de quién nos cuente, nos va a contar diferentes cosas”.

De intenciones y destinatarios

Al presentar las crónicas, todos los docentes subrayan que buscarán en ellas qué dice Cieza y con qué intenciones le escribe al rey. Los alumnos advierten rápidamente la perspectiva interesada del autor. En otro grupo de 6° grado⁵⁸ -por ejemplo-, cuando se discute el señalamiento de Cieza relativo a la ausencia de control del trabajo en las minas, la maestra recuerda que el cronista es español y una alumna observa “como que le estaba mandando una indirecta al rey”, sugiriendo así que la intención del cronista era que el rey implementara un control más estricto de la producción de plata.

En el grupo de 4° grado, la primera consigna de la maestra⁶⁹ se orienta a buscar qué se cuenta y cuáles son las intenciones del autor al contarlo. Los alumnos leen los textos y hacen escasos comentarios. Para destrabar la situación, la maestra plantea la cuestión de otro modo:

“¿De qué se entera el rey de España sobre Potosí a partir del relato de Cieza de León? Piensen que el rey de España no está acá y Cieza de León cuenta algunas cosas, no va a contar otras y vamos a ver cómo las cuenta.”

Cuando se ponen en el punto de vista del destinatario y toman en cuenta que éste no conoce desde su punto de vista, [los indígenas} estaban como muy libres”; “No me acuerdo qué había pasado, pero él pensaba desde su punto de vista que necesitaba control ese pueblo”.

En séptimo grado, se registra un malentendido sobre el destinatario durante el intercambio de un pequeño grupo:

Alumna (leyendo texto introductorio): “Las crónicas de Cieza de León fueron luego utilizadas por los historiadores para conocer la vida en América antes y después de la llegada de los españoles.” Docente⁷⁰: ¿A quién le contaba? ¿Para quién escribía Cieza de León?

Alumna: Por los historiadores dice acá.

Docente: No, él no escribía para los historiadores. Relean el fragmento... Alumna: Si nadie lo escribe después se va a olvidar

Docente: Eso es cierto. Pero, es cierto que a los historiadores les sirve esta fuente para estudiar el pasado, sin duda, pero Cieza de León no escribía en principio para que nosotros sepamos 500 años después.

Alumna: O sea, para quién escribía.

Otro alumno: Es que no escribía tanto para alguien, escribía más para recordar sobre... para los historiadores.

Alumna: Porque acá dice: “La crónica de Cieza de León fue luego utilizada por los historiadores para conocer acerca de la vida en América antes...”

Docente: Claro, eso fue luego, pero él no sabía que iba a ser utilizada por los historiadores. (Relee: “Decidió entonces escribir una crónica muy detallada para contarle al rey de España, y a otros españoles, todo lo que había visto”). Él escribía para el rey.

En este caso, es muy relevante que el destinatario de las crónicas sea el rey –y por eso la docente insiste en esclarecerlo. La interpretación de los chicos es comprensible, ya que, en general, los textos de historia no están dirigidos a un destinatario específico –y cumplen, entre otras funciones, la de guardar memoria (como dice uno de los alumnos)-.

Los tres ejemplos anteriores señalan que identificar el destinatario y su situación es tan importante para la interpretación de la fuente como saber acerca del autor.

⁵ La maestra es Eugenia Azurmendy, maestra de 6° y 7° grados en la Escuela N°6 D.E. 7 “Delfín Jijena”.

⁶ La docente es Lucía Finocchietto, Escuela Cooperativa Mundo Nuevo.

⁷ Es Julieta Jakubowicz, integrante del equipo de investigación, quien registró y participó en esta clase.

Vicisitudes de lo suprimido y lo conservado

¿Qué pasó en las clases con lo que suprimimos del original y con lo que conservamos?

Las supresiones no parecen haber generado mayores problemas para los alumnos, seguramente porque los maestros repusieron la información necesaria y reconstruyeron las relaciones que los alumnos no podían inferir.

En cambio, la inclusión textual de algunas expresiones atravesó diferentes vicisitudes, a veces reiteradas en distintos grupos. Ofrecemos a continuación algunos ejemplos:

- En el texto introductorio elaborado por el equipo, conservamos la expresión *Ordenanzas para un buen gobierno*⁸¹¹ que es, en realidad, una adaptación del original hecha hace mucho tiempo, en otras circunstancias y con otros propósitos.

La expresión *buen gobierno* fue interpretada por los chicos como *gobierno bueno*. Es lo que puede inferirse, por ejemplo, de un intercambio realizado en 7° grado:

Alumno: Que, que, que... yo entendí que... Que las ordenanzas del Perú son para un buen gobierno. Las ordenanzas del Perú quieren que los indios trabajen juntos para un buen gobierno.

Alumno: Y que no... y que no tuvieran conflictos con los españoles.

Alumno: Se comunicó ordenanzas para un buen gobierno que decía que los españoles no abusen de los indios y que casi, casi siempre no se respetaban esas ordenanzas.

Alumna: Y ese maltrato era de los malos, que siempre los maltrataban y Toledo quería que haya una buena cantidad de trabajadores en las minas, y si se iban en mal estado era peor, porque era pésimo trabajar en las minas. Por el oxígeno y cosas así.

Las concepciones infantiles acerca de lo que es un “gobierno bueno” llevaron a los niños a producir una interpretación poco ajustada, ya que es distante de la intención del autor: establecer una “administración eficaz” del virreinato.

- En relación con la fórmula “orden y mando”, se produjo una interpretación peculiar en cuarto grado. La maestra introduce la lectura de las Ordenanzas explicando que se trata de una fuente escrita en un lenguaje formal “porque son ordenanzas, son normas, son leyes” y lee la primera en voz alta:

“Primeramente, ordeno y mando que en todas las minas de plata, azogue y otro cualquiera metal, tanto en las minas que ahora están descubiertas así como en las que adelante se descubran, se respeten estas ordenanzas.”

A pesar de la lectura previa de la maestra, varios chicos leen “ordenó y mandó”, alterando la persona y el tiempo verbal. Para dar sólo un ejemplo, citaremos a un alumno que, después de leer bien los verbos, se rectifica, mostrando así que el error no responde a una lectura poco eficiente sino a una convicción:

*“Que con cada veinte y cinco indios vaya un principal o mandón que se ocupe de controlarlos. **Ordeno y mando... ordenó y mandó** a que los indios se ha de dar con... competente salario de plata y comida con que queden pagados su trabajo y los días que ocupen en la ida y en la vuelta de sus tierras a las minas”.*

Un “error” que reaparece sistemáticamente en varios alumnos indica que hay una idea subyacente que ellos comparten. ¿Cuál es en este caso? Podemos suponer que actúan como si estuvieran leyendo un libro de historia –no una fuente primaria- y tienen una idea de la historia como narración de hechos del pasado, escrita por alguien que no es actor de la época.

⁸ Durante su larga etapa de vigencia, las ordenanzas circularon con diferentes títulos y grafías, por ejemplo Ordenanzas para Corregidores de Indias del Virrey Don Francisco de Toledo y también Ordenanzas e instrucciones que el Exmo. S. D. Francisco de Toledo Virrey, Lugarteniente y Capitan General de los reinos del Piru dio e hizo para su buen gobierno el tiempo que lo estubo a su cargo.

- Otras expresiones que conservamos dieron lugar a interpretaciones imprevistas. Es lo que sucedió, por ejemplo, con “riqueza nunca vista”, *una expresión utilizada por Cieza que resultó ambigua: ¿por qué “nunca vista”? ¿porque el Cerro Rico de Potosí era el más rico conocido hasta el momento?, ¿o porque los indígenas no sabían de su existencia antes de la conquista?*

Asimismo, el término “corte” fue entendido como si aludiera al concepto de tribunal –y no al entorno del rey- y “corona” fue originalmente interpretado como el objeto referente, no como la institución representativa de la monarquía.

Tematizar la adaptación

En algunos grupos, la adaptación fue objeto de reflexión. Por ejemplo, en un 6° se produce el siguiente diálogo entre la docente y un alumno:

Alumno: Pero, señor, habla como argentino. O sea, escribe como argentino.

Docente: Esto es muy importante, miren, no lo aclaré y lo tendría que haber aclarado antes. Es muy interesante lo que dice Nico, porque le llamó la atención la forma en que escribe. En realidad, estas fuentes están un poco modificadas para que ustedes las puedan entender mejor. En la otra, van a ver que hay algunas palabras...

Alumno: Ya me parecía raro porque...

Docente: Sí, es raro. Porque en realidad, si estuvieran exactamente igual a como él las escribió sería para ustedes muy difícil entenderlas. Pero es muy interesante lo que dijiste, porque en realidad, si nosotros miráramos el original, sería distinto y sería muy difícil de leer. Entonces está, como se dice, adaptado.

Alumno: Profe, los españoles, señor, yo que tengo todos mis familiares españoles [no se distingue].

Docente: Sí, pero además no solamente españoles sino el español de 1547, que no era el mismo español que ahora.

En otros grupos no encontramos intercambios como el anterior, porque los niños sabían desde el comienzo que se trataba de una adaptación. Mientras distribuían los textos, los docentes les habían anunciado “en esa época el español no era exactamente igual al español que hablamos ahora (...) por eso, para que sea más fácil la lectura, adaptamos estos textos al español actual y algunos términos los modificamos para que lo puedan entender ustedes”. La maestra de cuarto grado subraya también que Cieza “no escribe exactamente así pero sí todo lo que dice es lo que está en la crónica original que él escribió”.

En séptimo grado, frente a “ingas” –término que habíamos transcritto del original- algunos chicos preguntan “¿ingas o incas?” y la docente responde:

“Ingas. ¿Se acuerdan de que yo les había dicho que en algunos casos iban a encontrar las palabras tal cual él las decía? Así nombraba, así llamaba en esa época a los indios. Pero está resaltado justamente para que vean que eso no se cambió, que se mantuvo el lenguaje original.”

La maestra comparte así con sus alumnos una característica propia de las adaptaciones: combinar de algún modo conservación y transformación.

Un balance provisorio

El análisis de las clases nos permitió corroborar la potencia de incluir el trabajo con fuentes primarias en la enseñanza escolar de la historia. Como esperábamos, se produjo un efecto de empatía con los autores. Los chicos pudieron identificarlos como sujetos que actúan con ciertas intenciones en el marco de situaciones históricas específicas. Se aproximaron así a cuestiones centrales en Historia.

Por otra parte, al adaptar las fuentes, nuestra tarea estuvo fuertemente orientada por los propósitos y los contenidos que queríamos enseñar. En cambio, las decisiones acerca de qué conservábamos, modificábamos o suprimíamos fueron tomadas de un modo intuitivo. La reflexión sobre los registros de clase nos permitió tomar conciencia de algunas posibilidades y limitaciones de los textos adaptados, lo cual impactará sin duda en las adaptaciones que necesitemos hacer en lo sucesivo.

Finalmente, al comparar el acercamiento que los niños lograron a las fuentes y su comprensión de los puntos de vista de sus autores, observamos que este trabajo resultó más accesible para ellos que el de reconocer que los historiadores asumen perspectivas diferentes acerca de los mismos procesos (Aisenberg, Lerner y otros, 2009). Nos preguntamos entonces si la comprensión de discusiones historiográficas será más asimilable para los alumnos una vez que se hayan discutido los puntos de vista de diversos actores en diferentes situaciones históricas.

Referencias bibliográficas:

- **Aisenberg, B., Kogan, N., Lewkowicz, M. y Torres, M** (2016). Construcción de una propuesta de contenidos sobre sociedad colonial para la Escuela Primaria. Avances de una investigación didáctica. En Actas XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia. ISBN 978-987-544-712-7. APEHUN/ Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- **Aisenberg, B., Lerner, D., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A. y Olguín, A.** (2009). Diferentes explicaciones para un hecho históricos. La enseñanza a través de la lectura. Reseñas de Enseñanza de la Historia Apehun. N°VII.
- **Azurmendi, E., Jakubowicz, J., Lewkowicz, M., Silberstein, S.** (2017). El análisis de fuentes en la escuela primaria y las ideas de los alumnos acerca de la naturaleza del conocimiento histórico. Actas de las XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- **Gómez Carrasco, C.** La enseñanza de la historia. Análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. (2017). En Historia y memoria de la educación, N° VI, Madrid.
- **Sotomayor Sáez, M.V.** (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. En Revista de Educación, núm. Extraordinario. Universidad Autónoma de Madrid.
- **Wineburg, S. y Martín, D.** (2009). Reading and re-writing history. En National Council of Social Studies.

Fuentes primarias:

- Francisco de Toledo. Ordenanzas gubernativas para el Virreinato del Perú 1569-1574. Escuela de estudios hispanoamericanos de Sevilla. Sevilla 1986.
- Pedro de Cieza de León. Crónica del Perú. El señorío de los Incas, 1558. Caps. CVIII, CIX, CX. Fundación Biblioteca Ayacucho. Caracas, Venezuela, 2005.
- José de Acosta: Historia Natural y moral de las Indias. 1590. En Luchilo, L.J. y otros: Historia Argentina. Buenos Aires, Santillana, 1995.
- Acarete Du Biscay. Relación de un viaje al Río de la Plata. En La revista de Buenos Aires. Tomo XIII. Año V. N°50. Pág. 102.
- Diego de Centeno. Discurso de Toma de posesión del Cerro Rico, 1545. En Ciencias Sociales para 4° grado, Confluencias, Editorial Estrada, pág. 21.

ANEXO - ADAPTACIONES DE LAS FUENTES PRIMARIAS ANALIZADAS

Crónica del Perú. Pedro Cieza de León. Fragmentos de capítulos adaptados.

Capítulo CVIII

Sobre la gran cantidad de plata que había en la mina de Porco

De acuerdo a lo que escuché, es decir, lo que me contaron los indios, hubo un tiempo en el que los reyes incas controlaban la producción de plata dándole órdenes a varios indios de la zona. Según afirman buena parte de la plata con la que adornaron sus templos y monumentos la extrajeron del cerro de Porco. Parece que esta montaña ya era muy rica hace bastante tiempo y lo sigue siendo ahora porque varios españoles entre ellos Hernando Pizarro, están aprovechando y quedándose con los metales que se sacan de la misma. Hay otras minas muy cerca pero como no hay indios que las trabajen es difícil que se aprovechen. También hay ríos por donde circula oro pero la plata que hay en este cerro es tanta que no conviene aprovechar el oro.

Capítulo CIX

Acerca de cómo se descubrieron las minas de Potosí de las que se ha sacado mucha riqueza en plata y del métodos de las guairas usado por los indios.

Las minas de Porco y muchas otras se aprovechan desde hace mucho tiempo. En la época de los incas los indios ya entraban a las montañas y sacaban mucho metal. Sin embargo la riqueza que se encontró en el cerro de Potosí nunca se había visto. Fue en 1547 cuando un español llamado Villarroel acompañado por cientos de indios que estaban buscando metal se encontró con este monte alto y hermoso como no había ningún otro en la región.

Como los indios llaman Potosí a las cosas altas le pusieron ese nombre a esta zona. En esa época el conquistador Gonzalo Pizarro estaba enfrentado con el virrey y había mucho desorden debido a esta rebelión. Sin embargo muchas personas se acercaron a los alrededores de este cerro para trabajar y aprovechar la riqueza que había en la montaña. Fue así que se construyó un pueblo con casas y los españoles lograron que alrededor del cerro creciera una villa o poblado donde antes solamente había una especie de desierto. Y la verdad yo digo: en ninguna parte del mundo se halló cerro tan rico, ni ningún príncipe tuvo ni tiene tantas rentas ni provecho como en esta famosa villa de Plata.

Capítulo CX

De cómo junto a este cerro de Potosí hubo el más rico mercado del mundo en tiempo que estas minas estaban en su prosperidad

En todo el reino del Perú se sabe que hubo grandes tiangués, mercados donde los nativos compraban sus cosas. El mercado de la ciudad de Cuzco fue uno de los más grandes y ricos fue el de la ciudad de Cuzco. El mercado al de Potosí fue más grande aún. Era tan grande que, en los tiempos más prósperos de la mina, se vendían entre veinticinco y treinta mil pesos de oro y otros días más de cuarenta mil, cosa extraña y creo que ninguna feria del mundo se igualaba a este mercado.

En el mercado de Potosí se conseguían muchas cosas: cestos llenos de coca, mantas, camisetas, montones de maíz y de papa seca, carnes. En fin, se vendían muchas otras cosas y duraba esta feria o mercado desde la mañana hasta que oscurecía la noche.

Y fue así que muchos españoles se enriquecieron en este mercado de Potosí. De muchas partes acudían grandes grupos de yanaconas - indios libres que podían servir a quien fuese su voluntad - y las más hermosas indias se encontraban en esta feria.

Selección y adaptación de las Ordenanzas del Virrey Francisco de Toledo

Primeramente ordeno y mando que en todas las minas de plata, azogue y otro cualquiera metal, tanto en las minas que ahora están descubiertas así como en las que en adelante se descubran... se respeten estas ordenanzas

[...] la causa por que no se han labrado las minas ha sido por no tener indios las personas que tienen minas. Queriendo proveer el remedio he mandado que se repartan y den indios para la labor y beneficio de las minas....

*... que los indios que se repartieren para las minas (los españoles) no los han de ocupar en otra cosa
Que con cada veinte y cinco indios vaya un principal o mandón que se ocupe de controlarlos*

... Que los indios mitayos se cambien cada dos meses

...Que los indios cumplan con sacar cuatro arrobas de metal cada día

... Que el corregidor reparta cada mes los indios pagándoles una semana por adelantado en presencia de quien los tenga a cargo (el cacique o principal)

Ordeno y mando... que a los indios se les ha de dar competente salario de plata y comida con que queden pagados su trabajo y los días que ocupen en la ida y en la vuelta de sus tierras a la minas

... Que los indios que labraren las minas han de comenzar a trabajar una hora después de salido el sol y han de dejar de trabajar al poner del sol

... Que a los indios que trabajaren en las minas se les dé por un mes de treinta días de trabajo tres pesos y dos libras y media de vaca o carnero de la tierra (llama) cada semana

... Que a los indios carpinteros, ollereros y otros oficios que deben ganar más que los que no saben oficios... Que a cada uno se le dé por cada mes de treinta días de trabajo seis pesos más media fanega de maíz y tres libras y media de carne para cada semana de trabajo

Ordeno y mando... que las minas se labren de manera que en ellas los indios anden seguros y sin peligro y que se abran caminos desde las minas a las ciudades y que el metal se haga trajinar con carneros, llamas, mulas y caballos

... Que por cuanto en los meses de mayo, junio, julio y agosto hace más frío ... ordeno y mando que no comiencen a trabajar antes de las diez del día y que dejen a las cuatro de la tarde

... Que los hornillos de desazogar estén apartados [...], para no dañen a los indios, cubiertos con chimeneas altas, y que los indios que trabajasen en esto, se cambien de cuatro en cuatro serviduras.

... Que cada sábado los dueños de las minas les paguen en plata porque muchas veces los indios después de haber trabajado unos días huyen y se ausentan ... Ordeno y mando que el alcalde lo persiga y lo castigue

Ordeno y mando que las ordenanzas se lean el primer domingo de cada mes cuando los indios y mineros están juntos en presencia de un lengua (traductor)

Ordeno y mando que estas ordenanzas sean cumplidas y ejecutadas en todo y por todo sin que se pueda cambiar nada sin el consentimiento de Su Majestad o el mío en su nombre.

Para que todos tengan noticia de estas ordenanzas y ninguno pueda pretender que las ignora mando que las dichas ordenanzas sean pregonadas en las plazas públicas de las ciudades.... por pregoneros, ante escribano público... y que en las audiencias y cabildos tengan copias autorizadas

Hecha en La Plata a trece días del mes de febrero de mil quinientos setenta y cuatro años.

Don Francisco de Toledo

El aprendizaje de las ciencias sociales en la cultura digital: análisis de cuestionarios para el nivel primario en la Norpatagonia

María Esther Muñoz - Fabiana Ertola - Erwin Parra

munozmariaesther@gmail.com; fabiana.ertola@gmail.com; parraerwin@hotmail.com
FACE-UNco. / Argentina

RESUMEN:

La incorporación de las tecnologías en la enseñanza de las Ciencias Sociales supone vínculos e interacciones didácticas que, en cierta medida, se diferencian de la enseñanza tradicional y requieren ser analizadas en contextos de un aumento de prácticas diversas y heterogéneas en la enseñanza primaria. A partir de la recogida de datos a partir de un cuestionario como instrumento de indagación nos interesa analizar las relaciones entre las razones y apreciaciones docentes acerca del uso de dispositivos y/o recursos digitales en el aprendizaje de niños/as y la selección de recursos y actividades que dicen utilizar los maestros en sus clases.

Enmarcados en el proyecto de investigación "El aprendizaje escolar de las ciencias sociales en contextos de la cultura digital"¹, pretendemos dar cuenta de primeras lecturas del corpus de cuestionarios tomados a docentes en ejercicio de las localidades de San Carlos de Bariloche, San Antonio Oeste y Cipolletti, de la provincia de Río Negro. Se trata de datos indiciarios pero sugerentes sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en las aulas de la disciplina.

PALABRAS CLAVES: Cultura digital- Aprendizaje- Enseñanza- Ciencias Sociales-

RESUMO:

A incorporaco das tecnologias no ensino das Cincias Sociais implica vínculos e interaoes didáticas que, em certa medida, diferem do ensino tradicional e requerem ser analisadas em contextos de aumento de práticas diversas e heterogneas na educao primria. A partir da coleta de dados de um questionário como instrumento de pesquisa, estamos interessados em analisar a relao entre razes e as apreciaoes dos professores sobre o uso de dispositivos e / ou recursos digitais na aprendizagem de crianas e a seleo de recursos e atividades que dizem usar os professores em suas aulas.

Enquadrada no projecto de investigao "A aprendizagem escolar das ciências sociais no contexto da cultura digital", pretende-se perceber primeiras leituras delcorpus questionários tomadas para professores em exercício das cidades de San Carlos de Bariloche, San Antonio Oeste e Cipolletti , da província de Río Negro. Estes so dados indicativos, mas sugestivos, sobre as práticas de ensino e aprendizagem que ocorrem nas salas de aula da disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Digital - Aprendizagem - Ensino - Ciências Sociais -

ABSTRACT:

Summary: The incorporation of the technologies in the teaching of the Social Sciences entails links and didactic interactions that, in some way, differ from the traditional teaching and require to be analyzed in contexts of an increase of diverse and heterogeneous practices in the primary education. From the collection of data from a questionnaire as an instrument of inquiry we are interested in analyzing the relationship between reasons and teacher appreciations about the use of digital devices and / or resources in the learning of children and the selection of resources and activities which teachers say use in their classes. Framed in the research project "School learning of the social sciences in contexts of digital culture", we intend to give an account of the first readings of the questionnaires corpus taken from teachers in practice in the localities of San Carlos de Bariloche, San Antonio Oeste and Cipolletti , of the province of Río Negro. These are indicative but suggestive data on the teaching and learning practices that take place in the classrooms of the discipline.

¹Director Dr. Miguel ngel Jara; Codirectora Esp. María Esther Muñoz. Facultad de Ciencias de la Educacin - Universidad Nacional del Comahue.

KEYWORDS: Digital Culture- Learning- Teaching- Social Sciences-

A modo de introducción

La masificación del acceso a procesos científico-tecnológicos acelerados, basados fundamentalmente en las tecnologías de la comunicación y la información, han determinado cambios importantes en distintas dimensiones socio-culturales que se interrelacionan y conjugan con otra multiplicidad importantísima de cambios en nuestras sociedades. Algunos historiadores y críticos culturales interpretan este fenómeno como parte indisoluble de los rasgos y matrices de nuestro presente histórico, entendiéndolo como uno de los más complejos, profundos y rápidos de la edad contemporánea (Arostegui y Saborido: 2005). Nuevas formas de sociabilidad; digitalización de nuevos canales de producción, reproducción, circulación y distribución de información y de conocimiento emergen y cobran presencia obrando tanto efectos en nosotros como posibilitando acciones. Nuevas prácticas sociales se configuran organizando “otra” cultura, otras relaciones sociales, otras formas de construir subjetividades e identidades y nuevas tensiones entre “homogenización” y “resistencias” culturales.

Asimismo, la tecnología digital ha penetrado a toda la práctica científica y ha sustentado cambios en todos sus terrenos.

“En ningún ámbito de la producción de conocimiento, adquisición de la información y su aprovechamiento para el progreso humano como en la de la computación y digitalización se ha establecido una correlación tan estrecha entre ciencia y técnica, entre descubrimiento de principios fundamentales y su conversión en artefactos técnicos, así como su aplicación a las tareas de otras ciencias” (Arostegui y Saborido: 2005, p. 110)

Cultural y psicológicamente somos modificados por las tecnologías que utilizamos, pero también se produce una interrelación material y concreta en la relación sujeto-máquina. No son los cambios en la tecnología los que determinarían de modo lineal los cambios en las prácticas. Esto supondría pensar en la tecnología como “una cosa” en sí misma. “*La tecnología no es solo “la cosa” sino la cosa y las pautas de uso con que se la aplica*” (Burbules y Callister: 2001, p. 23), es decir, todo lo que implica y genera empleo, modos, finalidades y sentidos de su utilización.

Sin embargo y pensando ahora específicamente en la escuela, históricamente los cambios tecnológicos han tenido ritmos diferenciados para su incorporación en las instituciones, ámbitos y prácticas. Las tecnologías tienen lógicas y modos de configurar el conocimiento distinto a los de la escuela y, por lo tanto, los procesos de negociación y reacomodamiento de la institución escolar y de los/as docentes no son automáticos (Dussel: 2010). Por el contrario, consideramos que requieren de un papel activo y de alta valoración para lograr escenarios enriquecidos de inclusión genuina y configuraciones didácticas potentes y, en ese sentido, coincidimos con Mariana Maggio al entender que uno de los mayores desafíos de la docencia en la actualidad, es el de crear propuestas pedagógicas con sentido epistemológico y cultural: “*las tecnologías marcan desde una perspectiva cognitiva a los sujetos culturales que son nuestros alumnos y desde una perspectiva epistemológica a las disciplinas que enseñamos*” (2012, p. 24)

Para que las propuestas de enseñanza y de aprendizaje sean innovadoras, creativas y significativas es necesaria la configuración de un conocimiento complejo que articule el conocimiento didáctico-pedagógico, el disciplinar y el tecnológico (Libedinsky, 2016)

En el marco del proyecto de investigación, en este trabajo nos interesa dar cuenta situadamente, de algunas lecturas sobre cómo y de qué forma se vincula la tecnología a las aulas de ciencias sociales y qué apreciaciones y/o valoraciones manifiestan los docentes pensando particularmente el aprendizaje de sus estudiantes. Y esto supone otras miradas y lecturas en relación a la construcción del conocimiento y los aprendizajes puesto que los desafíos -en este caso para la enseñanza primaria- no son sólo para los docentes sino también para los niños/as estudiantes.

Discusiones y debates en la agenda pública ponen en tensión supuestos acerca de la validación de saberes y finalidades sociales. Las comunidades educativas de la Norpatagonia toman nota y son parte también de estas preocupaciones. Poseen representaciones sobre lo que consideran el papel o el lugar de las tecnologías en la educación y asignan un determinado lugar y sentido a las tecnologías contemporáneas desde la práctica educativa y a su ingreso y presencia en las aulas.

En una investigación previa² hemos indagado algunos de los aspectos que estas cuestiones implican priorizando el lugar de la enseñanza dentro de la triada didáctica. En este momento nos encontramos, sin dejar de sostener su interrelación, profundizando nuestros conocimientos desde la perspectiva del aprendizaje dentro del objeto de investigación.

¿Qué consideraciones y/o valoraciones le asignan u otorgan los maestros a las tecnologías contemporáneas en relación a la construcción del conocimiento social por parte de los estudiantes? A partir de este interrogante orientador, pretendemos desandar lecturas e interpretaciones de los decideres docentes focalizando en dos cuestiones centrales:

- las percepciones y/o apreciaciones en torno al uso de dispositivos y/o recursos digitales en el aprendizaje de niños/as y
- la selección de recursos y actividades que dicen utilizar los maestros en sus clases para lograr aprendizajes significativos y relevantes en las ciencias sociales.

La presente ponencia dará cuenta de algunas de las dimensiones de la investigación y tan sólo a uno de los niveles educativos a explorar si bien el proyecto aspira a producir conocimiento didáctico en relación a los tres niveles para las provincias de Río Negro y Neuquén.

A los fines del trabajo que se presenta en este avance pretendemos mostrar una primera sistematización de los datos que se desprenden de las encuestas tomadas a cien docentes de nivel primario de tres localidades de la provincia de Río Negro: San Antonio Oeste, Cipolletti y San Carlos de Bariloche y de la ciudad de Neuquén capital de la provincia homónima.

Acerca de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en educación primaria y la cultura digital: primeras lecturas e interpretaciones

El diseño del cuestionario tomado a los/las docentes en ejercicio se organizó en torno a cuatro bloques: *-datos personales; -situación académica; -situación laboral –e infraestructura institucional- y -prácticas de enseñanza y aprendizaje mediadas por un entorno digital.*

En esta ocasión, es objeto de análisis focalizar en el cuarto bloque: *prácticas de enseñanza y aprendizaje*, compuesto a su vez por los siguientes ítems: *utilización de dispositivos y/o recursos digitales en las clases; sujetos que los utilizan; frecuencia en su utilización; valoraciones, motivos o razones de su utilización y actividades de uso por parte de los estudiantes.*

²Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Historia en la cultura digital. Directora: Graciela Funes. Co-director: Miguel Jara

De los datos que arrojaron las encuestas y a partir de la utilización del SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*)³ se sistematizó la información agrupando e interrelacionando variables para analizar los datos obtenidos. Lo que permitió extraer los resultados y cuadros que forman parte del cuerpo de la presente ponencia. En el presente trabajo compartimos algunas interpretaciones y análisis.

Al indagar, en el ítem inicial, acerca de la utilización de dispositivos y/o recursos digitales, los cuantificadores indican que el 86% de los/as maestros/as encuestados/as manifiesta que sí utiliza tecnología en sus clases, mientras que un 14 % responde en forma negativa. Este primer dato pareciera permitirnos inferir una incorporación importante por uso de los dispositivos y recursos digitales en las aulas de primaria de la región. Entre quienes respondieron negativamente, un 15 % argumenta sus razones en el rechazo; un 12 % en el desconocimiento y un 6 % en la falta de disponibilidad; todos datos que confirman la tendencia de nuestra investigación anterior en cuanto a la importante presencia de las tecnologías y su uso en las aulas⁴. (Jara y Funes, 2015; Muñoz, Funes y Tirachini, 2015)

A partir del 86 % que plantean su uso indagó en torno a los dispositivos y/o recursos digitales que utilizan en sus clases. Se obtuvieron los siguientes resultados que acompañan el gráfico.



En relación a los recursos digitales, los englobados en los audiovisuales (cine, documentales, música, etc.) son los más utilizados llegando al 73%, mientras que las imágenes digitales específicamente (fotografías, dibujos, gráficos, etc.) ocupan el segundo lugar alcanzando un 71% de uso.

Dentro de los recursos escritos, la prensa digital es seleccionada en un 16%, los libros web un 15%, mientras que las revistas web solo un 4%.

En relación a los dispositivos, sus herramientas (programas, aplicaciones, etc.) y sus posibilidades mediáticas arrojan un uso de la computadora en las aulas de un 68% y un 55% de los docentes encuestados sostiene hacer uso de Internet en sus clases.

³ Programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales, particularmente para evaluar cuestiones educativas. Su virtud se centra en capacidad para trabajar con grandes bases de datos y una sencilla interfaz para la mayoría de los análisis.

⁴ El 70% de los/las docentes afirmó utilizar tecnologías en sus clases frente a un 26% que no lo hacía por desconocimiento o disponibilidad. Quienes la utilizaban lo hacían a través de los programas oficiales, buscadores y enciclopedias digitales.

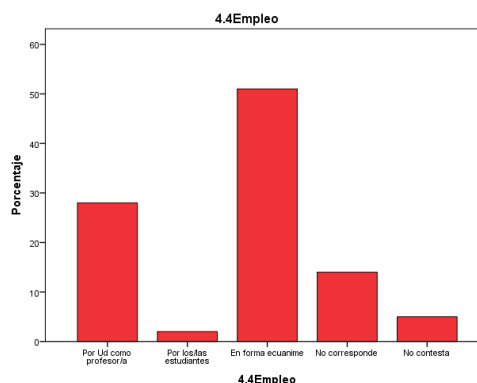
La utilización de programas (Power Point, Prezzi, Pizarra, Cmap, etc.) asciende a un 46%. Mucho menor es el porcentaje de quienes hacen uso de otros dispositivos, como el teléfono celular, con un 28% solamente.

De las respuestas de los docentes, los datos arrojan la existencia –en términos generales- de una gama heterogénea de dispositivos y/o recursos digitales utilizados en clase, pero es de notarse un predominio de mayor uso a la hora de obtener información que incluya lo visual en sus múltiples formas y la explicaciones, exposiciones temáticas o expresiones artísticas y productos culturales en diversos formatos. Asimismo, la lectura digital de información no parecería ser frecuentemente elegida para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en el nivel primario⁵. Aunque un 55 % de los/as encuestados/as manifiesta utilizar internet desconocemos para qué, cómo y de qué forma los/las estudiantes utilizan internet en las clases -dato a profundizar en las entrevistas-. Si bien la prensa y libros digitales no son considerados como recursos de fuerte presencia en las clases, ello no significa que los niños/as no accedan a múltiples escrituras y alfabetización que conforman el mundo informático y audiovisual. Y a una diversidad de información, modos de interacción, comunicación, etc. que se pretende profundizar con las encuestas que se realizará a niños/as del nivel.

Ya unque desconocemos todavía en profundidad su modalidad efectiva de uso en cada uno de los recursos, ésta pudiere responder a lo que Burbules (2006) entiende como un proceso de aprendizaje por parte de los educadores que no expresa un simple “cambio de figuritas” sino que se trata de una modificación más profunda en cuanto al vínculo con el objeto de conocimiento que estaría caracterizada por una concepción relacional(Jara, Tirachini y Moreno, 2014).

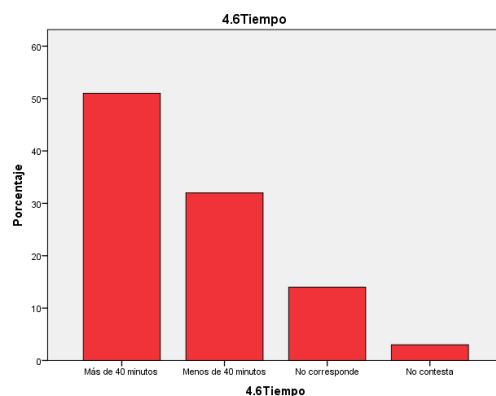
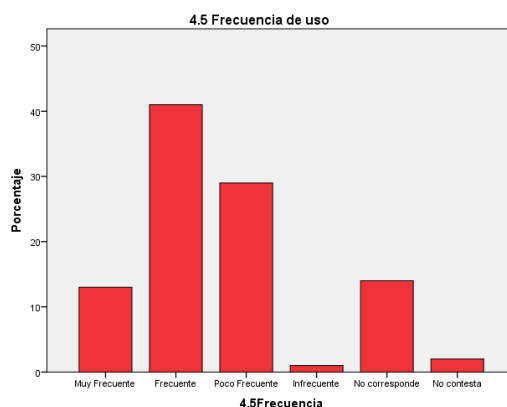
En cuanto a quiénes utilizan en el aula los dispositivos y/o recursos digitales mencionados, un 51% de los/as docentes manifiestan que es de forma ecuanime entre docentes y estudiantes, un 28% dice que el uso predominante corresponde al profesorado y un 2% a los estudiantes.

Si bien la encuesta no ha diferenciado en los diferentes ciclos de la escolaridad primaria, para tener en cuenta la incidencia de las edades, los datos sugieren el escaso uso autónomo de los medios tecnológicos dentro del aula por parte de los niños y niñas. Estos datos pueden indicar información, a profundizar e indagar en las entrevistas, acerca del lugar que los/as docentes asignan a la incorporación de la tecnología y su vinculación con el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula. Estas primeras exploraciones en el campo permitirán construir los ejes sobre los que versarán las entrevistas.

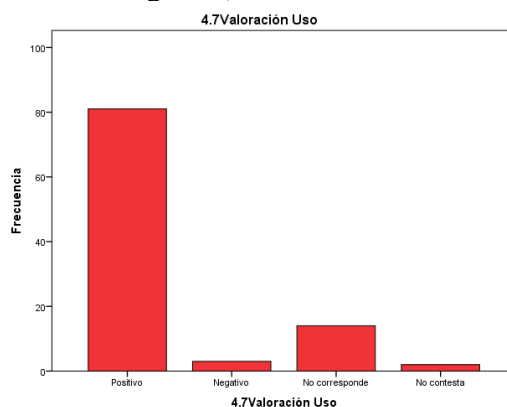


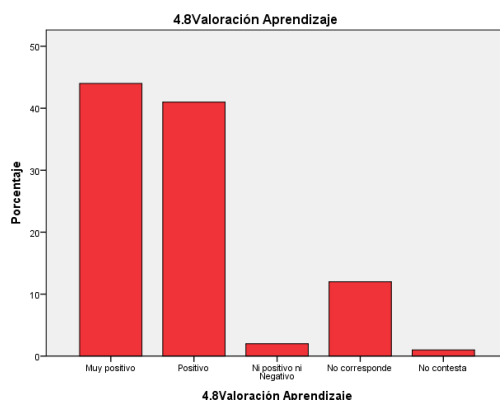
⁵ El análisis de estos índices de la muestra también confirma las tendencias ya encontradas en la investigación anterior (Muñoz y Ertola, 2014; Jara, Tirachini y Moreno, 2014), en cuanto al uso frecuente de páginas webs en las clases como fuentes de consulta y/o búsqueda de información o recursos. A diferencia de la prensa y revista digital que tiene escasa importancia en las clases.

Ello en tanto si consideramos, además, los datos aportados acerca de la asiduidad de uso de los dispositivos y/o recursos digitales en las clases, un 54 % de los/as docentes responde que utiliza frecuente y muy frecuentemente los dispositivos y/o recursos digitales en sus clases, mientras que un 30 % lo hace de modo escaso e infrecuente. Un 51 % estima que los utiliza más de cuarenta minutos dentro de sus clases y el 32 % un tiempo menor a ese parámetro. El uso en el aula se evidencia en la frecuencia y en el tiempo, lo que da muestras de que los dispositivos digitales son una herramienta didáctica que posee una incorporación muy apreciable por las y los profesores del nivel primario. Sin embargo, demuestra también imprecisión entorno a los modos y quiénes utilizan dichos recursos.



Quizás estos sean datos significativos para leer cómo valoran el uso de dispositivos y/o recursos digitales en sus clases. De los cien encuestados, el 81% lo señala como positivo y un 3 % como negativo. Y a la hora de ponderar su incidencia en el aprendizaje un 85 % responde que consideran entre positivo y muy positivo su utilización. A penas un 2 % responde de modo indiferenciado (ni positivo ni negativo).





A partir de las valoraciones que realizan los/las docentes acerca de la utilización de dispositivos y/o recursos digitales en el aprendizaje de los/las niños/as, les solicitamos esbozen razones por los cuales realizan dichas valoraciones. Si bien la pregunta apuntaba al aprendizaje, los/as docente pusieron énfasis en diferentes aspectos. De allí la diversidad de respuestas emitidas. En este sentido, para interpretar y analizar las razones se construyeron las siguientes categorías analíticas: razones basadas en el aprendizaje de los/as niños/as; razones basadas en los dispositivos didácticos; razones basadas en el uso y familiaridad de dispositivos y/o recursos digitales; razones basadas en el acceso a las webs; razones basadas en el aprendizaje colaborativo; razones basadas en el trabajo docente.

Un dato significativo que resulta de la lectura de las múltiples y diversas razones es la importancia que se le asignan a la razón basada en el aprendizaje. Aunque es necesario establecer cierta distinción entre sus respuestas. Es alto el porcentaje de docentes que reconocen que los dispositivos y/o recursos digitales motivan, atraen, incentivan, son de interés y gusto de los estudiantes, poniendo énfasis en éstos como medios. Ejemplo de ello son las siguientes respuestas: “Genera interés”, “los chicos se muestran entusiastas”, “despierta interés”, “los alumnos se sienten más motivados”, “es algo de su interés”, “mayor interés por parte de los niños”, “interés mayor en las actividades”, “motiva desde lo visual/gráfico”, “porque a los niños les gusta”. Sin embargo, otras respuestas -también de importancia cuantitativa-, mencionan razones que indicarían su importancia que exceden la mera motivación e interés de los niños/as por el uso de los dispositivos en sí, sino como oportunidad de aprendizaje de múltiples procesos que permiten asimilar los conocimientos. (Raths y Wassermann: 1971). Razones como: “ayudan a la comprensión”, “mejor razonamiento”, “actitud crítica y reflexiva”, “favorece procesos de información, síntesis, relación, etc. por parte de los estudiantes”, “desarrollo de habilidades”, “desarrolla otras capacidades”, “por las estrategias que desarrollan”, “conocer los contenidos de otra forma”, “mejor comprensión”, “favorece el pensamiento crítico”.

En cuanto a la razón basada en los dispositivos didácticos que favorecen el aprendizaje encontramos que la mayoría de las respuestas refieren a: “actualización y rapidez para obtener información”, “se apropian de la información visual-intelectual”, “buscar información e imágenes”, “el acceso a la información es muy rápido”, “amplían información”, “proporciona información actualizada”. Se advierte en lo expresado que la búsqueda, actualización, acceso, diversidad, facilidad de información podría suponer que no sólo involucra información en el sentido crudo sino que involucra procesos y actividades de indagación, comunicación, construcción, interpretación y producción de la información. Cuestión que se manifiesta en las siguientes respuestas: “permite combinar imagen, texto y sonidos colaborando con la construcción de conocimientos”, “explorar, buscar, investigar, informar”, “producir sus textos a partir de lo investigado”, “aprender a buscar recursos para aprender a hacer power point, etc”. En este sentido, Burbules y Callister (2001) sostienen que la relación de las personas con

las tecnologías no es instrumental y unilateral, sino bilateral, por lo que la denominan relacional.

En tercer orden se encuentra la razón basada en el uso y familiaridad de dispositivos por parte de los/as estudiantes. De las respuestas vertidas por los/as docentes se infiere que en las clases de ciencias sociales de nivel primario, los niños/as utilizan dispositivos digitales. Manifiestan que son parte de su vida cotidiana y responde al contexto cultural, sus expresiones así lo indican: “los niños disfrutan de recursos que son más conocidos por ellos”, “son parte de su vida cotidiana”, “les gusta aprender a utilizarlo”, “permite un nuevo uso de las tecnologías”; “se enfocan en lograrlo”. “porque los chicos deben aprender otros usos”.

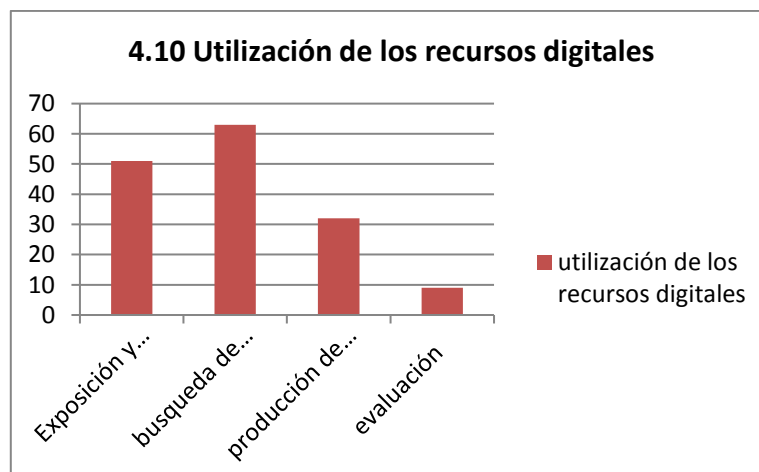
En cuanto a las razones basadas en el trabajo docente que favorecen el aprendizaje, acerca del uso de los dispositivos digitales, las consideraciones giran en torno a las posibilidades, complemento, agilidad y operatividad: “para complementar la clase”, “rápido, práctico”, “operativo”. Si bien no se profundiza en las respuestas, podría suponerse que consideran un uso instrumental de los dispositivos.

Sin embargo, acerca de su incidencia en el desarrollo y posibilidad en el aprendizaje colaborativo entre los/as estudiantes, en sus respuestas expresan: “trabajan cooperativamente”, “posibilita la interacción entre pares”, “trabajo colaborativo”, “favorecen las dinámicas áulicas/didácticas”. Pero esta razón no es considerada por la mayoría de los/as docentes.

Sólo tres docente mencionaron las razones basadas en el acceso a la web por parte de los/as niños. Dato a resaltar si lo cruzamos con las respuestas en el punto 4.3, donde el 55 % de los/as docentes expresaba utilizar internet en sus clases.

Sobre las actividades de clase donde los estudiantes utilizan recursos y/o dispositivos digitales, los/as docentes responden en un 63 % que es para la búsqueda de información, un 51 % sostiene que es utilizado para la exposición y/o presentación de temas por parte de niños y niñas, un 32 % se inclina hacia la producción de síntesis sobre los contenidos trabajados y un 9 % que son empleados en actividades para evaluar.

Estos porcentajes parecen complementar las respuestas del ítem que pondera la utilización de los recursos y dispositivos en forma ecuánime por parte de docentes y estudiantes apareciendo discriminado en este sub-bloque en particular un mayor porcentaje para la búsqueda de información multimedial en la web que para la elaboración y procesamiento -oral, escrita o multimedial- de esa misma información a través de los dispositivos, programas y recursos digitales.



Las pistas de una síntesis parcial para continuar indagando

Los datos parecen insinuar que los/as docentes del nivel primario consideran la utilización de dispositivos y/o recursos digitales como medios potentes para el aprendizaje de las ciencias sociales valorando significativamente la relación entre tecnologías y los múltiples aprendizajes que estas permiten. También es de destacarse que las primeras lecturas evidencian coincidencia entre los docentes de las diferentes localidades indagadas y confirmación-complementariedad de datos de la investigación anterior realizada por nuestro propio equipo. Sin embargo, estas primeras informaciones-entendidas en términos de pistas actualizadas-que parece confirmar la bienvenida e inclusión de las tecnologías contemporáneas en la escuela primaria en las provincias norpatagónicas, nos dice poco aún sobre la profundidad de las propuestas de aprendizaje en términos de experiencias sociales y de habilidades cognitivas de las estudiantes del nivel primario puestas en juego para la formación del pensamiento social e histórico.

Algunas de las notas que distinguen la cultura contemporánea y la comunicación de masas en la que está inserta privilegian el consumo, las emociones, una alta valorización de la imagen y/o lo audiovisual y una no poca confusión entre información veraz -o proba- y falsa o manipulada.

Sería importante que la escuela –en todos sus niveles- no sólo fortalezca una relación positiva y de comprensión sobre los cambios en la cultura general y en la cultura de aprendizaje de niños/as y jóvenes que construyen muchos de sus saberes mediados por las tecnologías que los rodean, sino también, procure hacer activa la reflexión cultural, política, ética y económica más profunda sobre muchos de esos cambios en curso y particularmente la velocidad y los efectos de la aceleración en el marco de la historia global reciente. Ayudar a hacer consiente la necesidad de tomarse el tiempo para pensar a la hora de hacer un uso finalista más crítico y creativo de las tecnologías, analizar las reglas implícitas, las jerarquías y los intereses del funcionamiento de la web; reflexionar sobre las lógicas de los buscadores; sobre lo íntimo y lo público, sobre lo propio y lo común, sobre las tensiones entre universalismos y particularismos culturales en un mundo hiperconectado, etc., entre otros múltiples problemas y tópicos, puede ayudar a la escuela a seguir sosteniendo puentes necesarios y significativos con las jóvenes generaciones desde las ciencias sociales fortaleciendo la relevancia de su función social.

En este sentido las pistas encontradas nos interpelan a profundizar y a desandar los sentidos de esa simpatía y grata apertura en el proceso investigativo a partir de un conjunto de entrevistas que deberemos realizar en una próxima etapa. ¿Qué problemas interesantes se les proponen a los estudiantes del nivel primario para utilizar de modo relevante a las tecnologías contemporáneas?; ¿Según qué criterios se selecciona y se enseña y aprende a seleccionar el material digital que se utiliza?; ¿Según qué intenciones o preocupaciones/demandas institucionales y sociales se orienta el aprendizaje social e histórico de los niños y niñas de las noveles generaciones?

Referencias bibliográficas:

- **Arostegui, J. y Saborido, J.** (2005). El tiempo presente. Un mundo globalmente desordenado. Bs As:Eudeba
- **Buckingham, D.** (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Bs As: Manantial
- **Burbules, N. y Callister, T.** (2001). Educación riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. España: Granica
- **Dussel, I.** (2010 b). Aprender y enseñar en la cultura digital. Bs As: Santillana

- **Dussel, I.** (2010 a). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En AA.VV. La Educación Alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI. Universidad Nacional de Villa María: Salidas al mar ediciones, Eduvim.
- **Ertola, F. y Muñoz, M.** (2014). Perspectivas y enfoques en la enseñanza de la historia en la cultura digital. En: XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia APEHUN. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral.
- **Funes, G. y Jara, M.** (2015). La Cultura Digital en la Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia. Experiencias profesoras en contextos. En: VI Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia, IV Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. III Coloquio Internacional de Epistemología y Didáctica de la Historia. III Foro Nacional sobre Libros de Texto de Historia. II Jornadas Internacionales sobre Educaciones y Política. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Instituto de Investigaciones Históricas CIAC, Ciudad Universitaria Morelia, Michoacán, México.
- **Jara, M., Tirachini, A. y Moreno, T.** (2014). Enseñar Ciencias Sociales e Historia en la Cultura Digital. Experiencias e innovaciones. En: VI Jornadas de Historia de la Patagonia. Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue.
- **Libedinsky, M.** (2016). La innovación educativa en la era digital. Bs As. Paidós
- **Maggio, M.** (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Bs. As. Paidós
- **Muñoz, M., Funes, G. y Tirachini, A.** (2015). Debates actuales sobre la Cultura Digital en la Enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Aproximaciones desde una investigación. En: VI Congreso Regional de Historia e Historiografía. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral.
- **Raths, L.E y Wasserman, S.** (1971). *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación.* Buenos Aires: Paidós.

La historia argentina reciente en las aulas: saberes, prácticas y materialidades

María Paula González

mpgonzal@ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento – CIC - CONICET / Argentina

RESUMEN:

Este trabajo se acerca a la historia argentina reciente en las aulas para analizar la práctica docente cotidiana. Presenta un estudio de caso de un docente del conurbano bonaerense que trabaja en una institución escolar que alienta el tratamiento de la última dictadura, que tiene formación actualizada y que utiliza variados recursos. En esas condiciones, ¿qué materiales trabaja?, ¿qué textos introduce?, ¿qué lecturas propone? Este artículo presenta una serie de respuestas a los interrogantes anteriores y se propone subrayar: i) la naturaleza productiva e inventiva de la práctica docente; ii) la importancia de la materialidad en la enseñanza y las apropiaciones docentes; iii) la potencia de diferentes materiales, textos y lecturas que posibilitan el trabajo con diversos lenguajes, memorias y debates.

PALABRAS CLAVE: Historia argentina reciente - Dictadura (1976-1983)- Prácticas - Enseñanza- Materialidad.

A recent history in the classrooms: knowledge, practices and materiality.

RESUMO:

Este trabalho aborda a história argentina recente nas salas de aula para analisar a prática docente. Apresenta um estudo de caso de um professor dos subúrbios da cidade de Buenos Aires que trabalha em uma instituição escolar que encoraja o tratamento da última ditadura, que tem formação atualizada, e que utiliza variados recursos. Nessas condições, que materiais ele usa? Quais textos ele insere? Que leitura ele propõe?

Este artigo apresenta uma série de respostas às perguntas anteriores e pretende destacar: i) a natureza produtiva e inventiva da prática docente; ii) a importância da materialidade no ensino e das apropriações docentes; iii) o poder de diferentes materiais, textos e leituras que possibilitam o trabalho com diferentes linguagens, representações e debates.

PALAVRAS CHAVE: História argentina recente - Ditadura (1976-1983)–Práticas–Ensino - Materialidade.

The Argentine recent history in the classrooms: knowledge, practices and materiality.

ABSTRACT:

This article while approaching to recent history in the classroom to analyse the daily teaching practices. It will present a case study of a History teacher from Buenos Aires outskirts, who works in a school that encourages the public treatment of the last dictatorship, who has updated knowledge, and possess (and dares to use) various resources. So, what materials does this teacher select? What texts does he choose? What readings does he propose?

This paper will present a series of answers to the previous questions and will propose to emphasize: i) the productive and inventive nature of teaching practices; ii) the importance of materiality in history teaching and teacher's appropriations; iii) the power of different materials, texts and readings that make possible to work with different languages, representations and debates.

KEY WORDS: Argentina Recent History - Dictatorship (1976-1983) –Practices – Teaching - Materiality.

Introducción

La historia argentina reciente -particularmente la última dictadura- tiene un lugar importante en la escuela secundaria actual, desde la Ley Federal de Educación de 1993 y, sobre todo, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006. A este respecto, se ha indagado su inclusión en la legislación educativa y los sucesivos diseños curriculares así como su

presentación en los libros de texto escolares. Al mismo tiempo, varios trabajos han indicado las tensiones en torno a su tratamiento escolar por tratarse de un pasado próximo, controversial, traumático y abierto. Asimismo, y especialmente en los primeros años de su inclusión en el currículo escolar, se han señalado los inconvenientes que han enfrentado muchos profesores: falta de formación y actualización, escasez de referencias historiográficas, materiales insuficientes, conflictos en las instituciones escolares, entre otros aspectos (De Amézola, Carlos y Geoghegan, 2006). Así, entonces, y como para otros temas relativos a la enseñanza de la historia, se ha indagado menos acerca de lo que sucede en las aulas.¹

No obstante, en los últimos años varias cosas han cambiado. Por un lado, contamos con referencias historiográficas, materiales didácticos, formación docente y contenidos que han ganado lugar, densidad y posición crítica frente al pasado reciente. Por otro, se ha avanzado en la mirada en las aulas, penetrando en la cotidianeidad escolar y observando las prácticas docentes y escolares (Higuera Rubio, 2010; Billán, 2015; Pappier, 2017).

Este trabajo se inscribe en esta última perspectiva, es decir, en la de acercarse a la historia reciente en las aulas para analizar la práctica docente cotidiana². Para ello, presenta un estudio de caso de un docente del conurbano bonaerense que trabaja en una institución escolar que alienta el tratamiento de la última dictadura, que tiene formación actualizada, que conoce (y se atreve a usar) variados recursos. En esas condiciones, ¿qué materiales trabaja?, ¿qué textos introduce?, ¿qué lecturas propone?

Este artículo presenta una serie de respuestas a los interrogantes anteriores y se propone subrayar: i) la naturaleza productiva e inventiva de la práctica docente; ii) la importancia de la materialidad en la enseñanza y de las apropiaciones docentes; iii) la potencia de diferentes materiales, textos y lecturas en torno a la última dictadura que posibilitan el trabajo con diversos lenguajes, representaciones, memorias y debates. En última instancia, el trabajo aspira a contribuir a la formación de profesores en historia desde la investigación de las prácticas docentes en las aulas.

Sobre las prácticas docentes: un estudio de caso

Como anticipé, este trabajo se basa en un estudio de caso y en el uso de la narración de la práctica.³ Por ello, es menester señalar que en un trabajo así, las preguntas e inquietudes de la investigación van más allá del caso pero, a la vez, se requiere de un análisis en profundidad para una finalidad de largo plazo. Y ese propósito es comprender las prácticas docentes así como subrayar la centralidad de la materialidad en esa tarea y la relevancia de las apropiaciones y usos que plantean los docentes. En tal sentido, un caso permite atender a las diversas dimensiones y características de la práctica docente así como las múltiples aristas de un oficio tan complejo. Asimismo, la narración permite una reconstrucción más cercana y vívida de la experiencia que se reconstruye.

Por lo dicho, tomé la práctica de un profesor de Historia a quien observé durante cinco clases consecutivas de dos horas reloj cada una en un curso de Historia de 6° año en una escuela privada laica del conurbano bonaerense entre mayo y junio de 2017. Además de las observaciones, mantuve varias charlas antes y después de las clases; realicé una entrevista en profundidad al término de las observaciones, y compartimos una nueva charla posterior con las transcripciones de clases para comentar algunos aspectos puntuales. Asimismo, el profesor

¹. Para una panorámica de las investigaciones sobre la enseñanza de la historia en general y sobre la enseñanza de la historia reciente en particular en Argentina, puede verse Finocchio (2016b) y González (2017)

² Trabajo la cuestión del cotidiano desde la lectura de Michel de Certeau (2006)

³. Sobre investigación con estudio de caso, puede verse Stake (1998). Sobre la narrativa en la investigación sobre la enseñanza, Mc Ewan y Egan (2005)

me facilitó su planificación, varias carpetas de sus estudiantes y diversos materiales de clases (trabajos prácticos, guías de lectura, evaluaciones, etcétera).

Dicho esto, resulta también necesario señalar que se trata de un docente que tiene formación de posgrado *stricto sensu* y continúa formándose; tiene mucho interés por la historia argentina reciente; posee saberes y consumos sobre el lenguaje audiovisual; le gusta su tarea de profesor; tiene una vasta experiencia en su oficio (dieciocho años de antigüedad); tiene buen vínculo con los estudiantes; trabaja en una institución que no limita su trabajo docente en torno a la historia reciente; tiene condiciones materiales -tanto personales como institucionales- que favorecen un uso intensivo de recursos visuales y audiovisuales (una tv en el aula a la cual conecta su computadora portátil). Además, el curso en el cual observé su tarea estaba compuesto por veintidós estudiantes, con buen clima y disposición hacia la materia (sin mostrar problemas de convivencia, disciplina, disposición para el trabajo o comprensión lectora).

Visto en perspectiva, se trata de un caso con condiciones que no son generalizadas en el contexto de la provincia de Buenos Aires. Más aún, pueden ser consideradas como ideales. No obstante, y como dije, no es el afán hacer generalizaciones a partir de este caso. Lo tomo, precisamente, para poder señalar algunos rasgos de la enseñanza de la historia desde las posibilidades y no desde los problemas, para poder pensar la enseñanza de la historia reciente cuando no está determinada por la falta de formación docente, por una atmósfera de transmisión adversa, por la ausencia de materiales u otros problemas, tensiones y limitaciones. Sobre esto último, ya se ha escrito bastante y me interesa ir por otro camino y preguntar: cuando las condiciones favorecen el trabajo del docente sobre la última dictadura: ¿qué materiales trabaja?, ¿qué textos introduce?, ¿qué lecturas propone?

Desde luego, estas preguntas son apenas un recorte de todo lo que es posible pensar en torno a las prácticas de enseñanza en las aulas. No obstante, su elección no es fortuita ya que jerarquiza una dimensión usualmente menos atendida -tanto en la investigación como en la formación docente-, esto es, la materialidad en la enseñanza.⁴ Y es que no es posible pensar el mundo educativo sin la cultura material, es decir, sin los objetos y materiales así como los saberes, prácticas y vínculos que proponen o potencian (Finocchio, 2016a).

Por lo dicho, opté concentrarme en los materiales, los textos y las lecturas en el análisis. Tal opción se funda también en que, en la secuencia de clases observadas, resultó notoria la centralidad y potencia de esa tríada, no solo por la multiplicidad de los materiales, la variedad de textos leídos (no solo escritos) y la significatividad de las lecturas propuestas por el profesor sino porque todo ello fue de la mano y permitió una práctica relevante y significativa.

Para graficar lo central de ese aspecto en la práctica del docente observado se incluye el siguiente cuadro. En él, se muestra la secuencia de clases desde mi mirada. Es decir, no se trata de la planificación del profesor sino de mi lectura sobre las clases que tuve la oportunidad de observar.

⁴. Las investigaciones sobre materiales en la enseñanza de la historia en Argentina se han concentrado sobre todo en sus contenidos (especialmente de los libros de textos escolares) aunque trabajos más recientes han optado por indagar los usos y apropiaciones docentes por ejemplo Romero, 2011; Gosparini, 2016.

Cuadro 1. Clases observadas: materiales, textos, lecturas y actividades. Elaboración propia.

Clase	Materiales / soportes	Textos	Lecturas	Actividades y estrategias
1. La última dictadura	Audiovisual. Film documental. Escrito impreso. Texto académico-divulgativo. Escrito impreso. Texto periodístico. Mapa Escrito impreso. Fuentes primarias.	“La república perdida 2” “El tiempo del proceso”, de H. Quiroga “¿Por qué vuelven los 70?”, de F. Lorenz Mapa de dictaduras en AL años 70-80 Comunicados de la Junta Militar	Cinematográfica e histórica Causas del golpe. Violencia política. “Teoría de los dos demonios”. Histórica e historiográfica. Causas del golpe. Violencia. “Teoría de los dos demonios”. Historiográfica y política. “Teoría de los dos demonios”. Luchas por la memoria. Histórica. Contexto regional y mundial: “guerra fría” Histórica. Prohibiciones y castigos.	Guía de preguntas. Explicación del profesor Diálogo docente-estudiantes Tarea. Guía de preguntas
2. Política represiva	Escrito impreso. Texto académico-divulgativo Visual Audiovisual.	“El tiempo del proceso” Fotografías de centros clandestinos y de detenidos desaparecidos Testimonio en el Juicio a las juntas	Histórica e historiográfica. Mecanismos de la política represiva. Sociedad civil frente a la dictadura. Histórica. Centros clandestinos de detención Histórica. Sistema represivo: tortura, desaparición, robo.	Guía de preguntas. Explicación del profesor. Diálogo docente-estudiantes
4. Política económica	Visual Audiovisual Escrito impreso Visual.	Gráfico Film “Las AAA son las tres armas”(1979) ⁵ Texto escolar Gráfico estadístico	Histórica. Porcentaje de desaparecidos jóvenes y trabajadores Histórica. Relación entre sistema represivo y política económica. Histórica. Modelo económico Histórica. Crecimiento de deuda externa, pobreza y especulación financiera.	Guía de preguntas. Explicación del profesor Diálogo docente-estudiantes
5. Política económica Guerra de Malvinas	Visual y escrito Visual Escrito impreso Visual	Tapas de prensa de la declaración de la guerra de Malvinas ⁶ Fotografía de Galtieri en la Plaza de mayo ⁷ Testimonios de soldados Fotografía de mujeres en Malvinas ⁸	Histórica. La prensa frente a la guerra. Consenso social Histórica. Condiciones en el campo de batalla Histórica. Participación de la mujer	Guía de preguntas Explicación del profesor. Diálogo docente-estudiantes
5. Síntesis	Audiovisual	TV por la identidad, capítulo 3 “Capítulo 3 - “Nietos de la esperanza” ⁹	Histórica y cinematográfica. Síntesis de los diversos aspectos trabajados a partir de una historia de vida.	Guía de preguntas. Explicación del profesor. Diálogo docente-estudiantes.

⁵. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ymUFI-tA2WQ>

⁶. Algunas tapas de prensa del 24 de marzo de 1976 pueden verse en: <https://www.educ.ar/recursos/129452/clarin-26-de-marzo-de-1976https://www.educ.ar/recursos/129451/la-nacion-25-de-marzo-de-1976>

⁷. Disponible en: <http://educacionymemoria.educ.ar/secundaria/fotos/dictadura-y-sociedad-2/attachment/2-3-viva-la-marina-la-plaza-de-galtieri/index.html>

⁸. <http://www.telam.com.ar/notas/201504/100146-historia-mujeres-guerra-malvinas-aniversario-libro.html>

⁹. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Q-M88abLiU&t=1100s>

Antes de abocarme al análisis de la práctica desde la materialidad, cabe indicar dos cuestiones de este caso.

Por un lado, es interesante subrayar que el docente toma en cuenta el diseño curricular (expuesto en el apartado 2) pero realiza su propia selección y secuenciación de contenidos. Su práctica muestra, entonces, lo inventivo y productivo de la práctica docente: pondera temas, descarta otros, dedica tiempos, profundiza aspectos según sus criterios, su contexto de trabajo, sus estudiantes y lo que cree que deben aprender, sus lecturas, su biografía, su formación, sus lecturas, sus intereses, su saber hacer, etcétera.

Por otra parte, es significativo señalar que lo potente y diferente de esta secuencia de clases no está en las actividades o estrategias: si se observa el cuadro, las mismas no presentan gran variedad e incluso podrían ser tildadas de “tradicionales” (guía de preguntas, explicación, diálogo). Tal cuestión resulta importante para tener en cuenta los límites de ciertas miradas sobre las prácticas docentes (en historia u otras disciplinas escolares) que se concentran en el “qué” se enseña y “cómo” y desatienden “con qué” se enseña y “para qué” determinados contenidos. En este sentido, la mirada sobre los materiales, textos y lecturas da como resultado una práctica muy diferente si se compara con las actividades solamente.

Ahora bien, de todo lo trabajado en la secuencia de clases (como se expone en el cuadro anterior), voy a detenerme en los materiales, textos y lecturas de la primera clase de la secuencia didáctica (y del conjunto de clases observadas): la dedicada al golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 y la instauración de la última dictadura. Y lo haré narrando la clase, reproducciones extractos de transcripciones y sumando notas de observación y de la entrevista y las charlas mantenidas con el docente.

Sobre las prácticas docentes: entre materiales, textos y lecturas

La primera clase de la secuencia comienza con la presentación del tema nuevo. El profesor anuncia que: trabajarán con “la dictadura militar 1976-1983” (lo anota en el pizarrón y los estudiantes toman nota en las carpetas, a modo de título); harán un repaso sobre lo último que vieron, y luego verán un video. Así, se inicia un diálogo entre profesor y estudiantes “sobre lo sucedido entre 1973 y 1976”, es decir, antes del golpe de Estado. Conversan sobre la “muerte de Perón”, el accionar de los “grupos revolucionarios”, la violencia del grupo paraestatal “la triple A”. Además, conectan con la situación argentina con la de América latina post-revolución cubana para luego volver a la escala nacional y aludir a la crítica situación económica de 1976.

Pasado ese primer momento de charla, donde se retoman contenidos trabajados en clases anteriores, el profesor anuncia que van a ver una parte del video e indica:

Bien, entonces, no vamos a escribir nada ¿sí? sino que simplemente lo vamos a ver. Yo les puse unas preguntas guía porque es con diez minutos pero como que hay mucha información en ese video... Por eso lo traje porque me parece interesante en principio para verlo. Ahora vemos cuáles son las preguntas. Lo único que tienen que hacer es tenerlas en la cabeza ¿sí? ahora las leemos entre todos, las tienen en la cabeza y van mirando el video con estas preguntas pero no anoten nada porque cuando anoten una cosa se pierden la que sigue. Si llegáramos a tener problema y lo tenemos que ver por segunda vez, lo vemos por segunda vez, no hay problema porque dura nueve_diez minutitos ¿sí?

Luego de señalar cómo van a ver el video, comenta qué van a ver (se trata del film “La república perdida 2”¹⁰), presentando el documental, el contexto de producción y los directores:

¹⁰. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=XILQViWtgwM&t=1075s>

*P -Ahora ¿qué es lo que vamos a ver concretamente? **Vamos a ver un fragmento de una película muy famosa en su momento ¿sí?, que es un documental que se llama “La República perdida 2”, que es del año 1986. La fecha es MUY importante, ahora yo les voy a decir por qué. Existe una República perdida 1. Esa República perdida 1 se filmó en los últimos momentos de la dictadura. ¿Sí? Fueron los mismos directores que en este momento, yo les puse Miguel Pérez y Enrique Vanoli.***

E -¿En los últimos momentos de esta dictadura?

*P -En el 83, en los últimos momentos cuando la dictadura estaba ya en retroceso, ya iba a haber elecciones, ya se sabía la fecha de elecciones y los políticos estaban en campaña. La República perdida 1 -que no vamos a ver- habla de la historia argentina entre 1930 y el 76, ¿está?, ¿sí? De los golpes de estado, de la política, del peronismo, más o menos sería una recorrida por la historia... **La república perdida 2 habla específicamente de la ÚLTIMA dictadura militar ¿sí?, de la última dictadura militar, es decir ésta que estamos viendo. Y Enrique Vanoli, de esos dos nombres que yo puse ahí, es un dirigente radical muy importante que hizo La República perdida 1 y 2, con lo cual ya esto nos da una idea de qué es lo que vamos a ver. Guarden esto como telón de fondo ahí como que el hombre es un militante y político del radicalismo, digamos que no es que es cualquier persona. Y otra cosa que quiero que observen bien es la fecha que es 1986 ¿sí? ¿Por qué es importante la fecha 1986?***

E -¿Después que se fueron los militares?

*P -Después que se fueron los militares, por supuesto. Posiblemente una cosa así durante la época de los militares, ya vamos a ver, no se hubiese podido hacer ¿sí? Pero.... más que por eso es porque en diciembre del 85 ¿sí?, que esto lo vamos a ver más adelante, **se termina de JUZGAR a las Juntas militares e inmediatamente sale esta película, después de que se juzga a los militares. Recuerden esto ¿sí? Surge esta película. Con lo cual ahora vamos a sospechar por qué razones la hicieron, qué intención tenían, por qué en ese momento. Tiene toda una explicación.**[...]*

En la presentación del material y el texto, el profesor ya indica la lectura que los estudiantes van a realizar: se trata, entre otras cosas, de “sospechar” razones e intenciones de los directores del film y por ello les lee las consignas de trabajo (de la guía que les presentó copia en papel para que los estudiantes tengan en sus carpetas)

*P: Pero ahora, ¿qué quiero que miren del fragmento? Dice (lee la guía de preguntas que le entrega a los estudiantes)“¿Cuáles son las dificultades y los desafíos que tenía Perón al asumir la tercera presidencia?” Hay cosas que ya sabemos, que dijimos por acá, pero **quiero que vean QUÉ dice el video, no lo que saben ustedes. Vamos a comparar con lo que nosotros sabemos, cuánto hay ahí de lo que nosotros pusimos y cuánto no. Segundo “¿Cómo la muestra a Isabel Perón?” digamos ¿sí? Van a hablar de Isabel Perón en algún momento, **fíjense cómo la muestran.** “¿Qué plantea sobre las organizaciones armadas y sobre el ejército?” **¿Cómo los muestran o cómo los presentan a las organizaciones armadas y cómo presenta el video al Ejército?** “¿Qué sector es **mostrado** como el permanente desestabilizador y generador de los golpes de Estado?”, ¿sí?, hay un grupo que va a aparecer ahí, que para esta película siempre va a ser el enemigo constante a lo largo de la historia argentina ... Y “¿A qué políticos rescata?”, vamos a ver, de repente ahí dice este es buen político, este, este... [...], se van a sorprender. “¿Cuál es la situación del país en cuanto a la violencia?”, ¿sí?, **¿qué valor le dan en el video, ya van a ver, a la violencia política, esta idea de la violencia armada y “qué relación tiene esa violencia con el golpe de Estado” ¿ok?. Son varias cosas. Bueno, vayan leyendo mientras yo pongo la computadora y el video. Fíjense, pero no escriban nada, si no, lo vemos de vuelta, igual después lo charlamos entre todos.** [...]***

Así, el docente presenta la guía de preguntas (que luego contestarán por escrito) para que los estudiantes sepan qué van a ver y para qué lo van a ver. Lo interesante de la observación (y la transcripción aquí) es que permite acceder no solo a las consignas (que los estudiantes tienen en papel y se integrarán a las carpetas) sino a las aclaraciones, los énfasis y las explicaciones que suma el profesor en la presentación. En tal sentido, es notorio (y está resaltado en el texto) que el docente está interesado en que los alumnos adviertan no sólo lo que dice el video sino también cómo lo dice, no separando forma de contenido.

Luego de la visualización de los diez primeros minutos del film (que dura en total 120 minutos), el profesor inicia un intercambio oral con los estudiantes retomando las preguntas

de la guía. De todas las preguntas, me interesa destacar el intercambio en torno a la pregunta referida a la violencia política que vale la pena reproducir en su extensión:

P –[...] Bien. **Esto es importantísimo** ¿sí? y nos va a servir para futuro y yo les dije: -Acuérdense que este video se hace después del juicio a las Juntas porque **acá lo que está deslizándose** ¿sí? **sutilmente** en esos primeros diez minutos el video, ¿sí? **es que existen dos fuerzas violentas peleándose entre sí que ¿cuáles serían?**

E –La de los Montoneros y...

P –Las Fuerzas revolucionarias armadas en general ¿y?

E –Y los militares.

P –Y los militares, obviamente. Y que el resto de esa sociedad ¿cómo está? Metida ahí adentro de esa violencia ¿y qué le pasa?

E –Que está mal económicamente y que tienen que seguir adelante sí o sí.

E –Eso. Dicen que son los que mantienen el país.

P –Bien. ¿Saben qué hacer? ¿No? están ahí como espectadores, parecía como que están por fuera [...] Bueno. **Quedémonos con esta idea de la violencia de las dos partes** porque esto va a ser el origen, no es el origen -ya está originada desde fines de los 80, desde finales de la dictadura-, **la idea de la teoría de los dos demonios**, después nosotros vamos a trabajar un texto específicamente sobre eso pero algo hablamos el 24 de marzo ¿no?

E –En ningún momento rescata la violencia o sea, no hace distinción entre la violencia sistemática del Ejército con la violencia que era simbólica

P –Bueno, no, también_ no era solo simbólica sino que había atentados, habíamos visto que había asesinatos y demás... **Pero nosotros leímos un texto de Federico Lorenz** ¿se acuerdan? que se llamaba “¿Por qué vuelven los 70”¹¹?, allá el 24 de marzo. Y ahí él planteaba algo que discutimos ese 24 de marzo que era fundamental ¿sí? ¿Se podía equiparar ambas partes?, dice Federico Lorenz

E –No

P –No. ¿Por qué no se podía equiparar ambas partes?

E –Porque una estaba avalada por el sistema y la otra no

P –AHÍ está. Una es el Estado ¿quién es el Estado?

E –El Ejército

P –El Ejército, ojo al piojo. Por lo tanto no son equiparables, dice Federico Lorenz. [...] Y ahí decía: no pueden ser equiparables ni iguales justamente porque... porque uno representa al Estado ¿Puede el Estado secuestrar, matar, torturar?

E =no=

E –=Se supone que no=

P –No, obviamente, NO. Es decir, la respuesta nuestra es no. Entonces, ahí está la cuestión, la cuestión digamos, la discusión. Acá (se refiere al film “La República perdida 2”) parecería que se equipara. Esto le va a servir al radicalismo ¿sí? para meterse por fuera de este conflicto y decir que era un problema entre militares y las fuerzas revolucionarias armadas ¿Está? Esto va a ser desarrollado como “la teoría de los dos demonios”... Y después vamos a ver si es así, si no, pero es para más adelante ese debate, pero fíjense cómo aparece ahí en el video.

En este pasaje de la clase, se introduce una interesante discusión política, conceptual y ética. Es notorio (y lo confirma en la entrevista) que al profesor le interesa discutir la cuestión de la violencia política (que aclara que no solo es simbólica) y debatir la “teoría de los dos demonios”. Para eso, retoma un texto leído a principio de año –en ocasión de la efeméride del 24 de marzo, fecha del golpe en que se conmemora el día de “la memoria, la verdad y la justicia”-. Se trata de un texto periodístico, escrito por un historiador –Federico Lorenz- en el diario “Le Monde Diplomatique” titulado “¿Por qué vuelven los ’70?”. En ese texto, escrito en marzo de 2017, Lorenz señalaba que en el nuevo escenario político (inaugurado a fines de 2015), sectores antes relegados, cuestionan la idea de un plan sistemático por parte de la dictadura “cívico-militar”, equiparan la violencia estatal con la de las organizaciones armadas, y niegan las verdades probadas por la Justicia que fueron fundantes de la democracia argentina.

¹¹. Disponible en: https://www.academia.edu/32056956/ Por_qu%C3%A9_vuelven_los_70

Así, entonces, ese texto le sirve al docente para discutir la “teoría de los dos demonios” que presenta la película vista. Tal narrativa habló de dos facciones armadas en los años ’70 en las que existían cúpulas con autoridad (y, por tanto, con culpa) y señaló que hubo víctimas tanto del sector militar (impelidos a ejecutar las órdenes por el mandato de la “obediencia debida”) como del lado de las organizaciones político-militares (donde los militantes de menor grado actuaron engañados). Además de esas víctimas de ambos bandos, toda la sociedad fue la víctima más inocente: primero, del fuego cruzado de los “dos demonios” de derecha e izquierda y, después, del engaño de las Fuerzas Armadas de las que sólo esperaban la pacificación del país y cometieron en cambio una represión feroz y clandestina.¹² En síntesis, ese relato clausuró un debate necesario acerca de los consensos, conformidades y complicidades en torno a la dictadura; inhibió la reflexión sobre la responsabilidad de las organizaciones armadas; obliteró la revisión de las actitudes de los partidos políticos, la connivencia de los grupos empresarios, la colaboración o el silencio de los medios de comunicación, la condescendencia de la cúpula eclesiástica; en síntesis, la responsabilidad de la sociedad civil frente a la dictadura (lo que, por supuesto, no significa hablar de una sociedad como toda culpable).

Además de la discusión de representaciones y memorias, ese pasaje de la clase se cierra con una contundente manifestación de la posición ética y política sobre el tema por parte del docente: no se puede equipar la violencia de las organizaciones armadas y la violencia desde el Estado. No se puede hablar de “dos demonios” homologables. Lo plantea primero a modo de pregunta “¿Puede el Estado secuestrar, matar, torturar?”. Los estudiantes contestan que no, y el docente ratifica esa respuesta: “No, obviamente, NO. Es decir, la respuesta nuestra es no”. No resulta fortuito que el docente aclare “la respuesta nuestra es no” ya que está aludiendo a otras posiciones públicas que sí comparan y homologan la violencia de “izquierda y derecha” y reclaman una “memoria completa”.¹³

Y esta lectura y discusión se entrelaza con un nuevo material, otro texto y otra lectura. Más adelante en la clase, finalizado el comentario sobre los diez minutos del video, el profesor propone trabajar un texto académico con afán divulgativo: el capítulo “El tiempo del ‘Proceso’ de Hugo Quiroga publicado en 2005 en el libro “Dictadura y democracia (1976-2001)” de la colección “Nueva Historia Argentina” de editorial Sudamericana.¹⁴ Indica que lo tienen en “nuestro manual”, esto es, un dossier de fotocopias con diversos materiales seleccionados por el profesor para todo el año que cada estudiante tiene para trabajar en clase.

¿Se entendió el video más o menos? Ahora, ésta es la visión de los 80, de mediados de los 80. Ahora nosotros vamos a trabajar con un libro, con un texto que tenemos en nuestro manual, y que es algo más nuevo, es algo del 2005 ¿sí? Entonces lo que yo quiero que veamos es ver ¿sí?, analizar, a ver si las causas del golpe que nos dice y que vamos a trabajar en ese texto son iguales a las que están en el video o algo ha cambiado desde el 86 hasta el 2005 ¿Está? Y también tenemos la versión del 2017 porque el texto de Federico Lorenz ¿sí? era nuevo, era de este año, era de marzo de este año. ¿Está? Entonces, paren un poquito porque yo les traje el libro para mostrarles. En el capítulo que ustedes tienen, ahí yo les puse el nombre, es el tiempo del Proceso, es de este libro que se llama Nueva historia argentina, que está en el manual de ustedes [...] ¿Lo tienen todos? Bien ¿Cuál es la idea? [...] la idea es contestar “¿cuál es la situación del país, según Quiroga, antes del golpe de Estado?” Es decir, a ver qué pasa en comparación con el video. El segundo “¿Qué actores aparecen en el texto y que no son nombrados por el video? ¿Cuál es su rol?” A ver si aparecen actores nuevos ¿sí? vinculados al golpe de Estado que no están en el video, que nunca los nombraron, bueno, vean a ver si aparece algo nuevo ahí ¿sí? Y por supuesto que algo va a aparecer y cuál es el rol que le da Quiroga, cuál es su rol digamos ¿no? de estos nuevos grupos que aparecen ahí en el texto que en el video al parecer no aparecen. Bien. Tres

¹². Sobre la teoría de los dos demonios, véase Cerruti (2001); Vezetti (2002), Franco (2015)

¹³. Véanse los siguientes manifiestos de historiadores y otros académicos: “La democracia se construye con verdad y justicia” *Diario Página/12*, 22-9-2015. “Frente a la banalización del terrorismo de Estado y los derechos humanos” *Diario Perfil*, 4-4-2017.

¹⁴. Dicha colección es una obra colectiva de trece tomos que va desde los pueblos originarios y la conquista hasta 2001 que tuvo por objetivo combinar un lenguaje divulgativo con la rigurosidad y los aportes de la historiografía de los últimos años.

“¿Cómo buscaban legitimar o justificar el golpe de Estado las Fuerzas Armadas? *lo que dice acá de la sociedad inmadura que no está preparada para votar, vamos a ver cómo lo justifica. Y* **“¿cuáles son las causas que generan el golpe de Estado según Quiroga? ¿Qué diferencia pueden marcar con las del video?”** *A ver si hubo cambios [...]*

Lo que le marca el profesor es continuar discutiendo la idea de una “sociedad víctima” de “dos demonios” y adentrarse en el espacio de las actitudes sociales frente a la dictadura. De allí la sugerencia del texto de Quiroga sobre la que propone una lectura histórica y una lectura historiográfica para comparar representaciones entre el texto y el documental, precisamente porque el texto introduce más actores sociales y la influencia de los medios de comunicación en las explicaciones de las causas del golpe, entre otras cuestiones.

Finalmente, y como tarea para la clase siguiente, el profesor entrega una copia de tres comunicados de la Junta Militar (selección extraída de un libro de texto escolar) que propone leer a los estudiantes fuera de clase.

En suma, lo que queda en evidencia -con apenas una parte de una clase- es la potencia de los “textos” en distintos soportes, lenguajes y discursos y, sobre todo, la apropiación que de ellos hace el docente. Tal centralidad se repite, como se mostró en el cuadro, a lo largo de toda la secuencia que precisamente abre como cierra: con un material audiovisual. Así entonces, distintos soportes: pantalla y papel. Distintos lenguajes: el cinematográfico, el periodístico y el académico. Las diversas lecturas: históricas, historiográficas, de síntesis. Y la relevancia de las discusiones que propone el profesor sobre narrativas realizadas en tres contextos y luchas por la memoria diferentes: 1986, 2005 y 2017 que permiten ser trabajadas a partir de los materiales, textos y lecturas desplegados por ese docente.

A modo de cierre

A través de este estudio de caso, he intentado poner de manifiesto la centralidad de la materialidad en las prácticas docente para la enseñanza de la última dictadura. Materiales, textos y lecturas diversos desplegados por el profesor en el aula con discusiones históricas e historiográficas. Un docente que, con distintos materiales, abre debates conceptuales, políticos y éticos. Que posibilita lecturas históricas del cine y cinematográficas de la historia. Que presenta diversos lenguajes entrelazados para un debate tan relevante como pertinente: las causas del golpe y la discusión de la “teoría de los dos demonios”. Y todo ello potenciando el trabajo de los estudiantes; formándolos como lectores y espectadores, dándoles herramientas para ver, mirar, analizar, sospechar, deducir, comparar, interpretar, etcétera.

La mirada más usual sobre la escuela (y los docentes) es aquella que señala lo que no pueden, lo que no alcanzan, a lo que no se animan. Desde nuestra perspectiva, resulta poco productivo avanzar desde allí. Poco prometedor. Poco alentador para construir saberes y prácticas.

Partir de lo que sí hacen cotidianamente algunos profesores aparece como un camino más promisorio. E incluso puede resultar unavía más potente para la formación docente: pensar, imaginar y planear la enseñanza desde casos concretos, desde experiencias significativas y relevantes de los profesores en las aulas. Esa ha sido la apuesta de este escrito.

Referencia bibliográfica:

- **Billán, Y.** (2015). El contexto como punto de partida y de llegada. Miradas en torno a la historia reciente en una institución educativa del municipio de san Miguel. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, La Plata, UNLP, v. 20/21, 237-257.
- **Cerruti, G.** (2001). La historia de la memoria. Entre la fetichización y el duelo. *Revista*

- Puentes*, La Plata, Comisión Provincial por la Memoria, v.1, n. 3, 14-25.
- **De Amézola, G.; Carlos, M. y Geoghegan, E.**(2006). *La dictadura en la escuela. La enseñanza de la historia reciente en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires*. Accesible en: <http://www.riehr.com.ar/investigacion.php>
 - **De Certeau, M.** (2006). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Tomo I. México:Universidad Iberoamericana.
 - **Finocchio, S.** (2016b). Clío & Asociados. La investigación sobre enseñanza de la historia en revista. *Clio & asociados, la historia enseñada*, La Plata, n. 23, 8-14.
 - **Finocchio, S.** (2016a). Entender y vivir la educación en América Latina. En Finocchio, S., Najmanovich, D. y Warschauer, M. *Diversos mundos en el mundo de la escuela*, p. 15-76. Buenos Aires: Gedisa.
 - **Franco, M.** (2015). La teoría de los dos demonios en la primera etapa de la posdictadura. En Feld, C. y Franco, M. (comps.) *Democracia hora cero. Actores políticos y debates en los inicios de la posdictadura*, p.23 – 80. Buenos Aires: Siglo XXI.
 - **González, M. P. y González Iglesias, M. X.** (2017). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): un campo en expansión. *Clio & asociados, la historia enseñada*, n. 24, p. 8-25.
 - **Gosparini, J. I.** (2016). Entre fuentes, voces y saberes: una mirada a la conformación del saber escolar desde la materialidad de la enseñanza de la Historia argentina reciente. *Clio & asociados, la historia enseñada, UNLP y UNL, La Plata*, n. 23, 51-61.
 - **Higuera Rubio, D.** (2010). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Buenos Aires, Libros libres, FLACSO –Argentina.
 - Mc Ewan, Hunter y Kieran, Egan (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
 - **Pappier, V.** (2017). *La historia reciente en las aulas de nivel secundario: prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina*. Tesis de Maestría en Historia y Memoria. FAHCE, UNLP, La Plata. Accesible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61051>.
 - **Romero, N.** (2011). Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria. En Finocchio, S. y Romero, N. (comps). *Saberes y prácticas escolares*, p.117-151. Rosario: HomoSapiens
 - **Stake, R.** (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
 - **Vezzetti, H.** (2002). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Repensar efemérides en el siglo XXI” La visión y el abordaje del 24 de Marzo entre los Docentes de Ciencias Sociales de escuelas secundarias de Comodoro Rivadavia, Provincia de Chubut

Verónica Silvia Peralta

vero-peralta@hotmail.com

Instituto Superior de Formación Docente N° 802 – Comodoro Rivadavia – Chubut /Argentina

RESUMEN:

El presente trabajo es parte de la tesis realizada en el marco de la Maestría de Didáctica de las Ciencias Sociales, allí se abordó y pensó los Actos escolares del '24 de Marzo-Día de la Memoria' celebrados en las Escuelas Secundaria de Comodoro Rivadavia-Provincia de Chubut.

La investigación tuvo diversos objetivos, entre ellos: -realizar entrevistas a docentes de Historia y Ciencias sociales; -como observadora-participante se recolectó información sobre la efeméride; -se relevaron editoriales de los medios de comunicación de la Ciudad vinculadas a la dictadura; -se ubicaron los lugares de la memoria o memoriales de la Localidad; -se dio cuenta de una tipología de Actos; -para contribuir, finalmente, a crear un dispositivo pedagógico-didáctico con la intención de compartirlo con el profesorado, quienes pueden renovarlo, modificarlo, repensarlo; y trabajarlo con sus propios estudiantes.

Porque la enseñanza de la historia reciente, a partir de la historia local, puede hacer sentir al estudiantado interés por el lugar en el que viven y trazar vínculos o relaciones entre su presente y el pasado. Aunque aún se guarde en las conmemoraciones elementos tradicionales y los discursos denoten componentes clásicos, la participación de lxs estudiantes permite ir modificando la escena al ponerlos en diálogo con los problemas actuales que atañan a la sociedad generando en ellos actitudes de responsabilidad, participación y respeto por los derechos humanos.

PALABRAS CLAVES: Didáctica-Actos-Escuela-Dictadura.

Repensando as efemérides no século 21 "A visão e a abordagem de 24 de março entre os professores de ciênciassociais das escolassecundárias de Comodoro Rivadavia, província de Chubut

RESUMO:

O presente trabalho faz parte da tese realizada no âmbito do Mestrado em Didática das Ciências Sociais, onde foram discutidos e pensados os Actos Escolares do 'Dia de Memória de 24 de Março', realizados nas Escolas Secundárias de Comodoro Rivadavia. Província de Chubut.

A pesquisa teve vários objetivos, incluindo: - realização de entrevistas com professores de História e Ciências Sociais; -como participante-observador, informações sobre o evento foram coletadas; - Foram publicados editoriais da mídia da cidade ligados à ditadura; -Localizado os lugares da memória ou memoriais da localidade; ele realizou uma tipologia de Atos; - Contribuir, finalmente, na criação de um dispositivo pedagógico-didático, com a intenção de compartilhá-lo com o corpo docente, que possa renová-lo, modificá-lo, repensá-lo; e trabalhe com seus próprios alunos.

Porque o ensino da história recente, baseado na história local, pode fazer com que os alunos se sintam interessados no lugar onde vivem e desenhem os ou relações entre o presente e o passado. Embora os elementos tradicionais ainda sejam mantidos nas comemorações e os discursos denotem componentes clássicos, a participação dos alunos permite que eles modifiquem a cena, colocando-os em diálogo com os problemas atuais que afetam a sociedade, gerando neles atitudes de responsabilidade, participação e respeito por elas. os direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Didática-Atos-Escola-Ditadura.

Rethinking ephemeris in the 21st century "The vision and the approach of March 24 between the Social Sciences Teachers of secondary schools of Comodoro Rivadavia, Province of Chubut

ABSTRAC:

The present work is part of the thesis carried out within the framework of the Master of Didactics of the Social Sciences, where the School Acts of the '24 March-Day of Remembrance' held at the Comodoro Rivadavia Secondary Schools were discussed and thought. Province of Chubut.

The research had several objectives, including: - conducting interviews with teachers of History and Social Sciences; -as an observer-participant, information about the event was collected; -Were published editorials of the City's media linked to the dictatorship; -Located the places of the memory or memorials of the Locality; -he realized a typology of Acts; -To contribute, finally, to create a pedagogical-didactic device with the intention of sharing it with the teaching staff, who can renew it, modify it, rethink it; and work it with your own students.

Because the teaching of recent history, based on local history, can make the students feel interested in the place where they live and draw links or relationships between their present and the past. Although traditional elements are still kept in the commemorations and the speeches denote classical components, the participation of the students allows them to modify the scene by putting them in dialogue with the current problems that affect society, generating in them attitudes of responsibility, participation and respect for human rights.

KEY WORDS: Didactics-Acts-School-Dictatorship.

Introducción

La presente investigación es parte de la tesis realizada en el marco de la Maestría de Didáctica Específicas con orientación en Ciencias Sociales, allí trabajé con los Actos escolares del '24 de Marzo- Día de la Memoria' celebrados en las Escuelas Secundaria de Comodoro Rivadavia- Provincia de Chubut.

La investigación tuvo diversos objetivos, entre los que destaco las entrevistas realizadas a docentes de Historia y Ciencias sociales; quienes coincidían en que muchas de las Localidades del interior del país, tanto la Historia como las Ciencias Sociales enseñadas son a partir de contenidos pensados, escritos y editados en Capital Federal, incluso ello continúa hoy en día.

Por este motivo me interesa y propongo maneras locales de conocer, lo que es posible a través de un saber escolar que se crea y legitima a partir de la interacción entre la escuela y el mundo cultural y social de la ciudad que habitamos -estudiantes y docentes-, por lo que es importante propiciar enseñanzas sociales e históricas situadas en contexto, para desmontar centrismos y la colonialidad del saber, desarticulando miradas homogeneizadoras (Funes y Muñoz, 2015, p. 40) y así poner en relevancia particularidades locales. En ese sentido es de valor que a los/as docentes les interese la cuestión local y que a su vez la puedan vincular con diversas problemáticas de carácter nacional, construyendo contenidos enseñables, al respecto un docente asevera,

Creo que se ha modificado lo de enseñar y analizar las conmemoraciones y me parece que el sentido que se le da es, para los futuros docentes primordial porque son los encargados luego de enseñarlo a los jóvenes y a los niños Comodorenses. Las múltiples perspectivas de los hechos históricos son lo que antes no teníamos cuando aprendimos Ciencias Sociales y ver desde otra óptica más analítica, más multicultural, más latinoamericana, más comodorense...(Entrevista a Docentes: 4)

Otro docente agrega,

[...] busco poner en valor la importancia de la gente común o los colectivos sociales que han tenido protagonismo en ese proceso para vincular con nuestra actualidad y nuestra localidad [...](Entrevista a Docentes: 3)

Las/os docentes citados enseñan a partir de un abordaje crítico haciendo hincapié en lo local y en casos particulares, ya que en tiempos de cambio y en un mundo cada vez más deslocalizado resultan necesarias las referencias y coordenadas identitarias y patrimoniales (Funes y Muñoz, 2015, p. 40) La cuestión identitaria aparece con el trabajo realizado por los docentes en los actos de la efeméride, pero también prevalecen sinsentidos sobre el 24 de Marzo, un docente decía sobre los sentidos que le daba a la efeméride...

Ninguno. No he visto que profesores hablen o realicen alguna presentación en las efemérides. Como excepción la pizarra de los colegios, en algún caso. En mi caso, especialmente con los alumnos adolescentes de la escuela secundaria (doy también en adultos), aprovecho las principales fechas nacionales y provinciales, los días feriados, de la música, de la historia, la medicina y otras, para realizar un trabajo de investigación al respecto. Propongo varios en el año. (Entrevista a Docentes: 2)

Considera que el profesorado, en general, no le da importancia a la efeméride, sin embargo él logra diferenciarse y siente que el trabajo docente es solitario y poco valorado en los tiempos actuales, ello se debe a que los grupos profesoriales son heterogéneos en formación, en experiencia, en militancia, en posicionamientos disciplinares, pedagógicos y didácticos. Frente a todos estos avatares la enseñanza está de pie, tiene vida y los/as docentes saben que hay mucho futuro posible (Funes, 2014, p. 210-211). Esa forma de pensar se refleja en la mayoría de las entrevistas, al decir...

[...] es cuestión de actualizarse y formarse en capacitaciones que nos aporten nuevos materiales y nuevas formas de abordar la temática. Solo necesitamos más profesores interesados en revalorizar esta temática y este acto. Asimismo directivos que le den mayor importancia a la misma para plantear jornadas reflexivas. La incompreensión puede suceder por desinterés por el pasado reciente, por carencia de empatía, escaso conocimiento acerca de lo ocurrido, o por afinidad hacia la postura militar y justificación del terrorismo de Estado” (Entrevista a docentes: 1)

Otro docente plantea que;

...en general en las escuelas no hay una línea de trabajo a partir de un planteamiento teórico determinado con consejos o sugerencias para el abordaje. La posibilidad de asistir a capacitaciones sobre historia reciente me permite alejarme de los lugares comunes o eso intento. El tema es que después uno constata que más allá de estos recaudos (en los videos, testimonios) la construcción de los estudiantes sobre el 24 de marzo y la Dictadura queda asociada a la muerte y la tortura.(Entrevista a docentes: 3)

Un docente se refiere en los siguientes términos,

[...] me creo responsable de lo que enseño y a veces creo que es más importante lograr que los jóvenes sean críticos, que cuestionen todo, que averigüen, que se formulen interrogantes, que discutan, que piensen, que voten, que ejerzan derecho y que desarrollen sus capacidades al máximo, lo que va a posibilitar no caer en actos rutinarios. (Entrevista a docentes: 4)

Se plantea la necesidad de revisar la historia reciente para norutinizarla efeméride, para ello ven la necesidad de estar actualizados en sus conocimientos, la responsabilidad en la tarea de enseñar, el acompañamiento de los equipos directivos para realizar jornadas de reflexión sobre estas temáticas, están en la búsqueda de nuevas significaciones para los actos y para este acto en particular, buscando diversos contenidos escolares para ponerlos en práctica.

Los/as docentes comodorenses revisan históricamente la efeméride, intentando superar los elementos sistemáticos de la rutinización y de esta manera no obturar el conocimiento tras la enseñanza del 24 de Marzo, a pesar de sus aristas de horror. No obstante la obligatoriedad y la perdurabilidad de los actos escolares, estos no permanecen iguales. El pasado es releído y en este proceso surgen renovadas interpretaciones que se ponen de manifiesto con la creación de nuevas efemérides y con la resignificación de las ya existentes (Carnevale, 2016, p. 3)

En esos términos Dussel y Southwell (2009) dicen que los rituales no son cualquier actividad que se rutiniza, sino acciones que están cargadas de sentido, y que representan una experiencia colectiva, son acciones que se repiten en el tiempo, pero eso no las convierte en rutinarias (p. 26) En este sentido un/a docente de Comodoro Rivadavia, planteaba cómo entendía el rito y la rutina y cómo tramita la memoria traumática en la conmemoración del 24 de Marzo...

Con explicación dialogada, utilización de recursos variados como películas, canciones, desarrollando los diferentes aspectos de esta etapa lamentable de nuestra Historia [...] comparaciones con otras dictaduras en Latinoamérica, reflexiones, debates sobre la violación de derechos y la vida en dictadura y democracia, entre otras. Actividades realizadas durante el año abordado como contenido de construcción de la ciudadanía. (Entrevista a docentes: 1)

La entrevista da cuenta de un abordaje profundo, serio y respetuoso sobre la problemática y tramitación del dolor, pero también da testimonio de lo lamentable de la época y las injusticias perpetradas en los años oscuros de la Argentina. Entonces ¿Qué se recuerda o conmemora el Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia en las escuelas de Comodoro Rivadavia? para responder esta pregunta además de reflexionar sobre las entrevistas, concurrí como observadora-participante a la preparación de las efemérides y a la puesta en escena de la conmemoración de la fecha -24 de Marzo-, que junto al análisis de los discursos alusivos, me permitiótrazar tres tipología de Actos:

- a. Los actos formales y el lugar del aprendizaje.
- b. Los actos participativos y el lugar del aprendizaje.
- c. Los actos que promueven la búsqueda de la Memoria, Verdad y Justicia, y el lugar del aprendizaje.

a. Los actos formales y el lugar del aprendizaje: Siguen la lógica de las *Formas*¹ a pie juntillas, los docentes el día anterior al acto de la efeméride se reparten las tareas, un/a docente realizará las glosas, mientras que otra/o el discurso. No hay lugar para números alusivos a la fecha. Son breves: se inicia el acto con la entrada de la Bandera de ceremonias, se entona el Himno Nacional, todo ello enmarcado en las glosas que la/el docente convertida/o en maestra/o de ceremonias leerá.

Luego se convoca a el/la profesor/a a subir al escenario quien se referirá a la fecha leyendo su discurso. Se retira la Bandera de ceremonias, un directivo es invitado a cerrar el acto y selo da por finalizado. Este tipo de actos, no deja una reflexión histórica, ni a los/as docentes que lo presenciamos, ni a quienes participan en la recordación y mucho menos al alumnado que en conducta reverencial -mantenerse de pie y en silencio- se encuentran observando en carácter pasivo, ‘escuchando’ un discurso interminable dirigido a los adultos y alejado de un compromiso con su propio aprendizaje (Méndez, 2005, p. 25)

¹ **Forma 2**, se conmemora con un acto en cada turno con la participación de toda la comunidad educativa. Se celebran en el mismo día o el día hábil anterior, si éste fuera asueto. El mismo es presidido por la Bandera de Ceremonia, entonándose el Himno Nacional y la referencia a la fecha estará a cargo de algún miembro de la escuela.

En consonancia con este tipo de acto destaco el párrafo con el que se inicia el discurso escolar, del acto al que asistí:

A las autoridades del Establecimiento, docentes y no docentes, alumnos. El día 24 de marzo de 1976, el golpe de estado encabezado por Jorge Rafael Videla, Eduardo Emilio Massera y Orlando Agosti tomaron el poder por la fuerza, en el marco de lo que autoproclamaron Proceso de reorganización nacional...

El discurso como parte del rito, parece solemne y grave, junto al aburrimiento y la sensación de ajenidad que provoca en los estudiantes por no haber sido convocados a participar, da cuenta de una actividad que se rutinizó (Dussel y Southwell, 2009, p. 26) alejando cualquier tipo de aprendizaje.

b. Los actos participativos y el lugar del aprendizaje: Los recursos y dispositivos didácticos en los actos participativos mantienen intacta la cuestión protocolar como lo solicita la Forma 2. Sin embargo, en este acto los estudiantes participaron con un video referido al tema, lo buscaron de una página web, -imágenes y música alusivas a la última dictadura militar-. Posterior a ello, el/la docente ‘maestro/a de ceremonias’ presenta a tres estudiantes quienes leerán intercaladamente “*Carta abierta a mi nieto*” de Juan Gelman. Luego se invita a leer el discurso, inmediatamente después se retira la Bandera de ceremonias. El ‘maestro/a de ceremonias’ invita a que todos/as canten, un grupo de chicos/as reparten hojas impresas con la canción ‘*La Memoria*’ de León Gieco. Y se les dice por micrófono que luego de entonar la canción se retiren a sus aulas. De esta manera se da por finalizado el acto.

Conforme al acto el discurso, el que hace el intento por cambiar cierta monotonía, ambos -acto y discurso- esperan haber alcanzado transmitir un mensaje o aprendizaje entre quienes participaron de la fecha. Si bien, iniciaron y finalizaron el acto, desde un lugar tradicional, se observó un esfuerzo al intentar dejar una impronta con la tarea de docentes y alumnos/as que se convocaron para organizar el acto de la efeméride. El video, el poema y la canción, van marcando la diferencia.

Por su parte el discurso nombra a los militares, pero a la vez intenta dejar un mensaje sobre la democracia: que se la debe cuidar, respetar y fomentar, ya que de lo contrario puede volver a ocurrir un golpe por el escaso valor democrático, como el que imperaba en aquella época.

Al decir...

Por alguna razón los militares se arrogaron con el derecho de que podían conducir nuestro país, y quizás esto haya sido porque nuestros valores, la cultura democrática, la justicia y la libertad, estaban muy débilmente arraigadas en la sociedad argentina. (Discurso Docente ‘B’)

c. Los actos que promueven la búsqueda de la Memoria, Verdad, Justicia y el lugar del aprendizaje: Participé en actos o jornadas de recordación que rompieron con la formalidad habitual de las Formas. En esa ocasión los/as estudiantes fueron convocados a ver y analizar videos -cine debate-, entre otras diversas actividades. Los videos son relatos de vida: dos desaparecidos Comodorenses -Guillermo David Silveira y Raúl Horacio Trigo-, luego de la proyección organizaron una charla-debate para reflexionar sobre los desaparecidos, evidenciando la sensibilidad al hablar del tema, lo que señaló un cambio a la hora de abordar determinadas efemérides que no corren por el mismo camino que solicita la normativa, quebrantando la rutina y más próximos a ‘la ritualización con sentido’ como plantean Dussel y Southwell (2009, p. 29).

Es importante darle este giro al acto de la efeméride a fin de sumar lo significativo a partir de la construcción de fuentes de historias locales. Por ello, la recordación se inició durante la semana previa, se trabajó la temática con documentación y fuentes relacionadas a la fecha. En todos los turnos se convocó a la realización de la tarea, se planificaron actividades que se consideraron valiosas. Cada uno de los turnos escolares tuvieron a cargo la creación de una cartelera alusiva, a ello le sumaron otras actividades, como el testimonio de lo vivenciado por un familiar de desaparecido y un especialista. Allí primó: 'clave local', ya que ambos videos recordaban a desaparecidos Comodorenses, uno de ellos fue un egresado de la Escuela N° 749 y el otro desaparecido fue egresado de la Escuela N° 766. Otorgarle sentido al pasado, con un alumnado comprometido con la tarea escolar es misión del docente. Las posturas innovadoras aparecen, como el caso mencionado, así lo refleja la prensa local que ante el llamado de la escuela, asisten para fotografiar el instante donde los/as estudiantes y docentes se ponen en acción.

Diario Crónica. 24/03/11. Diario El Patagónico. 24/03/11.



Estas jornadas van en consonancia con palabras alusivas de una profesora: en clave local...

No olvidar [...] para recordar: significa no volver a repetir, que esto jamás les vuelva a ocurrir a nadie y menos a Comodorenses. Entre los desaparecidos de los años oscuros del país, figuran los comodorenses Guillermo David "Pocho" Silveira (que tiene un placa en homenaje en la ex ENET 1) y Lidia del Carmen Soto, Raúl Horacio Trigo, Miguel Ricardo Chiernajowsky, Susana Jenkins Rambousek (ellos tienen una placa en el Perito Moreno), además de Carlos Alberto Juárez y Julio Argentino Mussi, este último una plaza lleva su nombre [...] (Discurso 'B' del 2014)

O como las palabras que siguen...

Si ustedes poseen un núcleo familiar, si ustedes gustan expresar abiertamente sus opiniones, si disfrutan de elegir elementos culturales diversos para su recreación por ejemplo música, televisión, cine, si ustedes se consideran libres de pensamientos y pueden estudiar, trabajar, caminar por las calles sin miedo es porque viven en democracia.

Señala la importancia de recordar a los desaparecidos de Comodoro, otra/o docente rescata el valor de vivir en democracia y da cuenta de los elementos valiosos para los/as estudiantes. Los discursos pedagógicos elaborados son complejos, regulan no sólo las relaciones entre el transmisor y el receptor, sino también las posiciones de los sujetos, las voces y las prácticas²

³Bernstein, 1996 (Citado por Funes, 2004)

Observar y analizar los discursos me permitió dar cuenta de visiones y formaciones profesionales distintas, cuando el pasado se hace presente los/as docentes recurrimos a recursos que consideramos adecuados para dar a conocer nuestras formas de pensar y sentir. Es por ello que nos sumamos a Lorenz (2006) cuando se pregunta: ¿hasta qué punto el mecanismo de las efemérides impregna esta fecha reciente, considerada vital para la construcción de una sociedad respetuosa de los derechos humanos y los valores democráticos? Si consideramos que la fecha fue impregnada por viejos mecanismos es reconocer la declinación educativa de las efemérides, pero ahora debemos apostar a renovar significados.

El relevamiento de la prensa local donde se menciona la dictadura me permitió ubicar los lugares de la memoria o memoriales y analizar la historia reciente³, recuperando categorías que la contextualizan como: *olvido*, *memoria*, *recuerdo* y *memorial*. Por lo que Carretero y Borrelli (2007, p. 7), dicen que algunas comunidades procuran sus recuerdos y sus olvidos en relación a momentos históricos particulares⁴. Como se sabe, durante y después del terrorismo de Estado se intentó tramitar el *olvido* en determinados momentos y espacios, en muchos casos no se logró. En otros, sin embargo, las sociedades no estaban preparadas para “escuchar” los datos inobjectables de la realidad, por lo que se refugiaron en lugares más confortantes como: “aquí no ha pasado nada” (Borrelli, 2012)⁵

Desde el retorno a la democracia Comodoro Rivadavia impuso en la opinión pública la afirmación de que ‘acá no pasó nada’⁶ tejiendo con ella una trama de olvido entre quienes padecieron y practicaron la represión. Heredándoles, de alguna manera, un futuro de impunidad a las próximas generaciones. La idea se refuerza con las palabras de Jelin (2000) al decir que quienes están abocados a la construcción del futuro, no quieren volver al pasado y promueven una postura política de olvido o de reconciliación (p. 6).

Siendo así... ¿Qué características fueron relevantes en la sociedad comodorense para que se tramite la reconciliación y se busque el olvido?: El entramado social es complejo y resulta difícil de explicar, sin embargo si entre las características típicas de una ciudad extractiva, contamos el alto porcentaje de inmigrantes que ingresan día a día, y por otra parte, tal vez una de las características más subjetivas sea pensar en Comodoro Rivadavia una ciudad altamente militarizada. Se podría pensar que la transmisión de la historia reciente está sesgada a las jóvenes generaciones, por la diversidad de visiones, opiniones, formaciones, etc. De ahí la valoración al rol que cumple la escuela y sus profesionales a la hora del abordaje histórico en el aula.

De hecho, en una entrevista filmada en 2010 -a la cual asistí-, realizada por los/as alumnos/as del Colegio N° 749⁷, a una comodorense desaparecida y legalizada (blanqueada) en la cárcel de mujeres de Buenos Aires⁸, relató que hacía poco tiempo comprando en una farmacia del centro de la Ciudad, a sus espaldas escuchó la voz de un hombre dialogando con una niña, escuchar esa voz, la dejó perpleja, ya que la reconoció como la voz de su torturador. Hacía más de 30 años del retorno a la democracia, en este caso el pasado tendió a recuperarse en forma conciliadora, facilitando en todos esos años la tramitación del olvido. Reivindicar la necesidad del olvido, pretendiendo vivir en una suerte de presente absoluto, se torna en una disyuntiva de la historia reciente en las sociedades actuales (Carretero y Borrelli, 2007, p. 7)

³Acuerdo con Levín (2007, p. 1) que la historia reciente abarca a *grosso modo* desde el Cordobazo hasta la transición a la democracia.

⁴Halbwachs (citado por M. Carretero y M. Borrelli, 2007, p. 7)

⁵Seminario, ‘La historia reciente como campo problemático: desafíos para la enseñanza y la investigación’. Dr. Marcelo Borrelli, (CONICET-UBA) UNPSJB. 2012.

⁶*Diario Crónica*, 1985.

⁷La denominación cambió a Escuela Secundaria de Enseñanza Técnico Profesional N° 749 “Gral. Ing. Alonso Baldrich”

⁸Comunicación personal en 2010, con Mirta Silveira, hermana de Guillermo Silveira aun desaparecido.

Por el contrario, cuando se dice que un pueblo recuerda, en realidad decimos que un pasado fue activamente transmitido a las generaciones contemporáneas a través de “los canales y receptáculos de la memoria” o a lo que Pierre Nora llama “los lugares de memoria” (Yerushalmi, 2004, p. 5) Se trata de la transmisión entre generaciones de: valores, argumentos y representaciones sobre el pasado, y en ese sentido la importancia de la educación (Levín, 2007, p. 4), donde todo verdadero aprendizaje es un esfuerzo por recordar lo que se olvidó (Yerushalmi, 2004, p. 4), y en donde los/as jóvenes guardarán representaciones mediados por la tarea, por lo que la propia escuela es un lugar de la memoria (Finocchio, 2016, p. 2)

En los últimos años, la sociedad comodorense vivió cierto ‘boom memorístico y conmemorativo’, teniendo momentos de reparación al recuperar parte de su historia reciente, entendiendo al olvido como pérdida del recuerdo y a la organización de los recuerdos como la voluntad de denunciar a quienes se les atribuye la responsabilidad por las afrentas sufridas (Pollak, 2009, p. 8)⁹Y hacia allí nos encaminamos, a partir de la segunda década del siglo XXI, porque ese olvido fue transitorio, durante el 2011/12 (35 años después del golpe), se procedió a los juicios contra quienes cometieron delitos de lesa humanidad, los que fueron condenadas, encarceladas y embargadas¹⁰

En este caso, el *recuerdo* se tornó crucial al vincularlo con experiencias traumáticas colectivas de represión y aniquilamiento, sobre lo que es imposible encontrar una sola memoria, una visión única del pasado compartida por toda la sociedad. Sin embargo la memoria pudo construir un sentido del pasado en el presente, en el acto de recordar (Jelin, 2000, p. 9). Recuperar las diferentes memorias permitió reivindicar la justicia y la verdad (Portelli, 2004). Aquel torturador que estaba en la farmacia local, se encuentra detenido/preso.

Para entonces se había iniciado un camino que no tenía retorno, ya que con una fuerte dimensión mediática que comenzó en 2009, con la invitación de la Subsecretaria de Derechos Humanos de la Provincia de Chubut a realizar producciones con estudiantes y docentes. Hacia 2010, los diarios locales publican la investigación realizada en la escuela¹¹, la mediatización se extendió con la proyección del video documental denominado: “*Guillermo David Silveira. Desaparecido Comodoro*” en uno de los cines locales¹², allí concurrió esa comunidad educativa y los familiares del desaparecido homenajeado.

Además de notas periodísticas¹³ en 2012, el trabajo se enmarcó en la política local proyectando el video-documental en el programa oficial de la conmemoración. La Secretaria de Cultura y Turismo de la Municipalidad de Comodoro Rivadavia citan a los protagonistas escolares para ser parte de los actos en el Centro Cultural de la Ciudad. Los invitados a la ceremonia fueron oyentes de lo ocurrido. Al respecto Vezzetti (2007) dice que la memoria no es un registro espontáneo del pasado sino que requiere de un marco de recuperación y de sentido en el presente (p. 3)

De forma paralela se estaban llevando a cabo los juicios a quienes cometieron los crímenes de lesa humanidad y los medios de comunicación locales recuperan algunas voces como el

⁹El autor hace referencia a los crímenes cometidos por el stalinismo y nazismo.

¹⁰Archivo de Prensa – Ministerio de la Defensa Pública. CAUSA 8008 - (Comodoro Rivadavia) - Confirman los nombres de procesados y víctimas de torturas del Regimiento 8. De los 20 imputados que fueron investigados en la causa N° 8.008 por delitos de lesa humanidad cometidos en el centro clandestino de detención que funcionó en el Regimiento de Infantería 8 durante la última dictadura militar, a uno se le dictó falta de mérito y a los restantes 19 se los procesó por la comisión de delitos de lesa humanidad, trabándose embargos desde 250.000 a 4.500.000 de pesos. Se dictaron cinco prisiones preventivas, dos de ellas bajo la modalidad de arresto domiciliario.

¹¹ESETP N° 749 ‘Gral.Ing. Alonso Baldrich’. Autores del video documental.

¹²Cine Teatro Español de Comodoro Rivadavia.

¹³La periodista Mónica Baeza, publica en ‘Patagonia desde el Borde’ la nota “Memoria y justicia estudiantes de la 749 recordarán al desaparecido Guillermo Silveira”.

testimonio del Dr. Agustín Marco Del Pont¹⁴ quien reveló la existencia de un centro clandestino de detención en esta ciudad, hacía más de 25 años que se sabía sobre ello por los testimonios dados. Incluso desde el Poder Judicial se publicó que efectivamente funcionaban en la ciudad centros clandestinos de detención durante la última dictadura militar, noticia publicada en 1985. La misma se la puede leer en una editorial de Diario *Crónica* y reeditada en *Crónicas del Centenario*, se titula “*Un centro clandestino de detención en la ciudad*”. Allí decía...

La sensación de que en Comodoro Rivadavia ‘no pasa nada’ en relación con otras ciudades donde la dictadura actúa con más ensañamiento se contradice con las declaraciones que, años más tarde, harán detenidos en un centro clandestino que, según estos testimonios, funciona en el predio que posee el Ejército en el Kilómetro 11. Casi una década después de este proceso, un ex fiscal del Superior Tribunal de Justicia de Santa Cruz y un ex policía detenidos, reconocen allí el lugar donde fueron torturados en reiteradas oportunidades [...] En 1985, recorre Km.11 y reconoce el edificio donde fue torturado, aunque ha sufrido muchas modificaciones. Aun le parece escuchar los gritos de súplica de sus ocasionales compañeros, los pasos de botas previos a los “interrogatorios”, los movimientos previos a la tortura que tan bien conoce. (Diario Crónica, 1985).

Sin embargo, el sitio fue declarado oficialmente un centro clandestino de detención en 2012, el mismo contaba con la custodia de Gendarmería aunque fue temporal, la edificación fue derrumbada porque temían que fuera tomada por ‘ocupas’. La imagen siguiente lo refleja.¹⁵



El importante rol de los medios de comunicación y de las escuelas que activaron el abordaje de la problemática y pusieron de manifiesto las diferentes memorias que circularon sobre aquel pasado, lograron que se rechace el encubrimiento y la impunidad que organizó la última dictadura en Argentina, antes de su clausura. Pero para la segunda década del siglo XXI, la dirección tomada fue resignificarla historia local, que junto a las expectativas en torno a los significados del pasado; la política pública involucraría a las nuevas generaciones en la lucha por los sentidos de ese pasado, reivindicando una memoria a partir de la voz oficial, para luego extenderla a otros sectores y actores involucrados en aquel doloroso pasado. Es el caso de Chubut, cuando la Subsecretaria de Derechos Humanos inició el camino para que se pueda

¹⁴Dr. Marcó del Pont (fallecido), médico psiquiatra, mendocino. En 1976, cumpliendo con el servicio militar fue trasladado a Comodoro Rivadavia como castigo por su mal comportamiento, aunque él relata que fue por su militancia estudiantil.

¹⁵La fotografía fue tomada del sitio web del Diario El Patagónico. <Junio, 2012>
<http://www.elpatagonico.com/adjuntos/193/imagenes/009/510/0009510165.jpg> 36

reconstruir la memoria de los hechos traumáticos ocurridos durante la última dictadura militar en la Provincia. Y de esta manera iniciar el ingreso del pasadoreciente a las escuelas. Así lo expresa en su portal junto a la nómina de los desaparecidos, señalando...

***Desaparecidos de y en Chubut.** En esta galería se encuentran los detenidos desaparecidos **De y En Chubut**. En la búsqueda permanente de la **Memoria, la Verdad y la Justicia** creemos de vital significación la reconstrucción social de la Memoria Histórica del pasado reciente. Las continuas y sistemáticas violaciones de los Derechos Humanos Fundamentales, promovidas por prácticas sociales represivas desde el Estado permitieron el genocidio político en la Argentina. Por todo ello la búsqueda de la reconstrucción de la vida de cada uno de nuestros detenidos desaparecidos es un imperativo en la lucha contra el silencio y el olvido que las distintas políticas de la impunidad promovieron. Y que solo la lucha ineludible de los organismos de los derechos humanos, de los familiares y organizaciones sociales lograron resistir y mantener viva la memoria. En este espacio abogamos por la participación colectiva para no dejar un legado de impunidad a las futuras generaciones, sino el legado de la lucha de quienes desearon una sociedad más justa.*

Se apuntaba desde el Gobierno de la Provincia a reconstruir la memoria, a luchar contra el silencio y el olvido, como también invitan a la participación colectiva para no dejar un legado de impunidad a las futuras generaciones. Y en esa tarea se abocaron desde el 21 de noviembre de 2008, cuando iniciaron un camino organizando actos en los gimnasios de los colegios: En la Escuela N° 749 (ex ENET N° 1) se colocó una placa en memoria de Guillermo David "Pocho" Silveira y en la Escuela N° 766, Perito Moreno otra placa recordará a Susana Jenkins, Lidia del Carmen Soto, Raúl Horacio Trigo y Miguel Ricardo Chiernajowsky¹⁶, en donde los jóvenes desaparecidos y muertos habían transcurrido su escolaridad.

Memoriales: Los lugares Comodorenses de la Memoria

Escuela N° 766.



Escuela N° 749



Los medios de comunicación locales, presentes en las escuelas secundarias, fotografiaron a las autoridades y familiares en el preciso momento en que se descubrió la placa o la foto de

¹⁶ En un sitio Web de la Provincia de Córdoba se titulaba una nota: “HOMENAJE A SU MEMORIA Homenaje a desaparecidos de Comodoro y Sarmiento La Subsecretaría de Derechos Humanos de Chubut, en forma conjunta con los municipios y Concejos Deliberantes de Comodoro Rivadavia y Sarmiento, realizarán entre hoy y mañana en ambas ciudades un homenaje a chubutenses detenidos-desaparecidos en la última dictadura militar, a 25 años de recuperada la democracia en nuestro país. [...] se colocará en el Instituto Secundario Gobernador Fontana, Escuela 1.700 de Sarmiento, una placa en memoria de Susana Jenkins, quien de 1° a 4° año cursó sus estudios en ese establecimiento y el último año en el Colegio Perito Moreno de Comodoro Rivadavia. Mañana, en tanto, se instalará en la Escuela 749 (ex ENET n° 1) de Comodoro Rivadavia una placa en memoria de Guillermo David “Pocho” Silveira; mientras que en el Colegio Perito Moreno también de esta ciudad se hará lo mismo en homenaje a Susana Jenkins, Lidia del Carmen Soto, Raúl Horacio Trigo y Miguel Ricardo Chiernajowsky” [...]

los/as ex-alumnos/as desaparecidos. Dejando de esta manera, inaugurado el *Memorial*, los sitios o lugares de la Memoria de esta Ciudad.¹⁷

El *memorial*; son hitos o marcas que aparecen cuando se tornan visibles las subjetividades, cuando las memorias se actualizan y se vuelven presentes con esas marcas, dándoles materialidad (Jelin, 2005, p.8). Con las memorias actualizadas, en términos de Jelin (2000), se erigen los memoriales, en nuestro caso en las escuelas públicas, un ámbito abierto en donde queda permitido manifestar las subjetividades.

Las actividades realizadas permitieron comprender el sentido de aquellas placas en homenaje, en reconocimiento. Y año a año el nuevo alumnado con sus docentes la continúen re-significando. En el caso del video homenaje a Guillermo David Silveira, se dio a conocer por parte de los realizadores -estudiantes, padres, amigos, docentes-, quién era aquel joven de la placa pegada en el descanso de la escalera de la escuela secundaria, que inauguraba un memorial.

Durante los actos del 24 de marzo siguientes, se puso en relevancia la tarea realizada, de esta manera se reconoce que es la escuela la que debe ejercer una política activa, que no rechace ni encubra los problemas que plantean las diferentes memorias sobre el pasado reciente. Más allá de las transformaciones que vive la escuela, ésta continúa siendo una institución privilegiada en la transmisión de la memoria social de sus recuerdos y olvidos, lo que constituye el material de sus identidades (Carretero y Borrelli, 2007, p. 8), transmitiendo a los/as estudiantes que la memoria social en la Argentina ha sido una herencia de la última dictadura asociada a la experiencia histórica de una masacre y de crímenes masivos, por lo que en el centro no hay héroes o gestas sino víctimas (Hugo Vezzetti, 2007, p. 2, 6).

En ese sentido la escuela debe tomar posición en la enseñanza de la historia reciente e involucrar contenidos históricamente controvertidos, es así como Comodoro privilegió la transmisión de la historia reciente a los más jóvenes, primero como política de Estado, luego por la formación que dejaron esas experiencias en los/as docentes que participaron del proyecto educativo y el sitio donde se ancló la memoria, el descanso de la escalera y el hall de entrada, son símbolos luminosos en los que se encarna la memoria.¹⁸Allí se erigieron los memoriales en lugares sensibles que generan controversia pero que ayudan a interpelar a los actores sociales que transcurren sus vidas allí (Jara y Funes, 2014)

Para finalizar, debo insistir que este trabajo no pretende alcanzar generalizaciones, porque la historia de cada localidad es un escenario cargado de significaciones (Funes y Muñoz, 2015). Por ello cree/construí un dispositivo pedagógico-didáctico en clave local: una secuencia didáctica con la intención de compartirlo con el profesorado, quienes pueden renovarlo, modificarlo, repensarlo y trabajarlo con sus propios estudiantes. La escritura de la secuencia se convierte en un instrumento de trabajo, un diálogo del docente con su propia práctica y un material de intercambio y construcción colectiva de saberes pedagógicos con otros docentes. Este recurso apunta a que las actividades y sus contenidos sean menos áridos y por lo tanto más atractivos, esperando que los colegas puedan adaptarlo y sus producciones usadas en el próximo acto del 24 de marzo.

¹⁷Pierre Nora (Citado por Finocchio, 2016)

¹⁸Nora (citado por Finocchio, 2016)

Consideraciones finales

La historia se hizo presente en clave local: La enseñanza de la historia reciente, a partir de la historia local puede hacer sentir al estudiantado interés por el lugar en el que vive y trazar vínculos o relaciones entre su presente y el pasado reciente. Es en esta ciudad donde están implicados el objeto y el sujeto en el proceso de conocimiento, el desafío está en articularlo para la enseñanza. Y porque otras enseñanzas son posibles, se gesten nuevas formas escolares, nuevas ciencias sociales enseñadas, que exigen ampliar perspectivas, confrontar ideas, habilitar otras voces para que aparezcan nuevas miradas lo que da cuenta de la heterogeneidad de la escuela.

Más allá que los actos y sus efemérides aun guardan en su conmemoraciones elementos tradicionales, por la heterogeneidad en las formaciones profesoras, por sus experiencias, posicionamientos disciplinares, pedagógicos y didácticos, respecto de la enseñanza de temas controversiales de múltiples miradas como el 24 de marzo, la efeméride, su acto-discurso, la memoria-el olvido, el recuerdo y el memorial; con la participación de los/as estudiantes va modificando, con soportes tecnológicos, cambios de escena; discursos que vinculan el pasado con el presente, poniendo en diálogo los problemas actuales que atañan a esta sociedad para generar en el alumnado actitudes de responsabilidad, participación y respeto por los derechos humanos.-

Referencias bibliográficas:

- **Andrade, G.** et.al.(2009).Ciencias Sociales. Orientaciones para la construcción de Secuencias Didácticas. Ministerio de Educación. Teorías y prácticas en capacitación. CePA.
- **Carnovale, V. y Larramendy, A.** (2010). Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En Siede, I. (coord.).*Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza.* Buenos Aires: Ed. Aique.
- **Carretero, M. y Borrelli, M.** (2007). La memoria en la enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales. *Aula*, 166,p. 42-45. Barcelona: Grao.
- **Dussel, I. y Southwell, M.**(2009). Actos y rituales escolares. *El Monitor de la educación*, 21, 25-29.
- **Finocchio, S.** (2016). Entradas educativas a los lugares de la memoria. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional de La Plata.
- **Funes, A.** (comp.) (2014). *Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis del 2001 ¿Qué efemérides?*.Buenos Aires: Novedades Educativas.
- **Funes, A.G. y Muñoz, M.E.**(2015). Pistas epistemológicas y pasarelas para la formación docente en ciencias sociales. *Revista Cabás* n°14, pp. 38-57
- **Jara, M. y Funes, A.**(2014). Democracia y Ciudadanía en la enseñanza de la historia. En Funes, A. (comp.) *Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis del 2001 ¿Qué efemérides?*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- **Jelín, E.** (2000). Memorias en conflicto. *Puentes*, 1, La Plata: Comisión Provincial por la memoria.
- **Jelín, E.** (2005). Exclusión, memorias y luchas políticas. [En línea] *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas.* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales 219-239. Buenos Aires: CLACSO. Accesible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/Jelin.rtf>

- **Levín, F.**(2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En Schujman G. y Siede, I. (coord.).*Ciudadanía para armar. Apuntes para la formación ética y política*. Bs. As.: Ed. Aique.
- **Lorenz, F.**(2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En Carretero, M. y otros (comp.).*Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós. ISBN 950-12-2183-0. Accesible en:<http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/2013/2013%20CAPACITACION%20PRESENCIAL%20LORENZ.pdf>
- **Méndez, L.** (2005).*Las efemérides en el aula. Aportes teóricos y propuestas didácticas innovadoras*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- **Portelli, A.**(2004).*La orden ya fue ejecutada. Roma, las Fosas Ardeatinas, la memoria*. Buenos Aires: FCE.
- **Vezzetti, H.** (2007). Conflictos de la memoria en la Argentina. Un estudio histórico de la memoria social.En AnnePérotin-Dumon (dir.). *Historizar el pasado vivo en América Latina*.
- **Yerushalmi, Y.**(2004). Reflexiones sobre el olvido. En Yerushalmi, Y. y otros. *Usos del olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- **Pollak, M.** (2006). Memoria, olvido, silencio. En Pollak, M.*Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Ediciones al Margen

¿Qué categorías temporales para la enseñanza del pasado reciente? Posibilidades y desafíos de la formación inicial del profesorado en la universidad pública argentina

Lucrecia Milagros Alvarez

lucreciamilagros@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral – Facultad de Humanidades y Ciencias

RESUMEN:

Esta presentación reflexiona sobre uno de los interrogantes que formó parte de las conclusiones finales de mi tesis de Maestría en Didácticas Específicas “La enseñanza de las categorías temporales en relación con la Historia Reciente. Análisis de prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado de Historia FHUC-UNL”.

La investigación realizada fue cualitativa, crítica e interpretativa y tomó la forma de un estudio de caso. La problemática inicial que motivó su elaboración, fue el desafío de enseñar el pasado cercano, sondeando específicamente las categorías temporales que los futuros profesores de Historia utilizaron en las prácticas finales de la carrera.

Nos interrogamos entonces sobre ¿Qué categorías temporales serían las *apropiadas* para la enseñanza de la Historia Reciente?, a partir del análisis de un cuestionario de elaboración propia denominado “Sobre la enseñanza de las categorías temporales en la Historia Reciente”, realizado a los futuros profesores que cursaron Didáctica de la Historia y Práctica docente en el año 2015, que inicialmente formaba parte del trabajo de campo de la tesis, aunque no fue incorporado en el escrito final de la misma.

La confirmación del supuesto de la tesis realizada: “*Que el TH no tiene un tratamiento específico o por lo menos no recibe la misma atención que períodos históricos concretos, porque existe un vacío de este contenido en las asignaturas disciplinares que lo enseñan de manera fragmentada o implícita*”, nos invita nuevamente a profundizar la investigación sobre el Tiempo histórico, las categorías temporales y la Historia Reciente, y a interrogarnos sobre las posibilidades y desafíos vigentes en la formación inicial del profesorado, en la universidad pública argentina.

PALABRAS CLAVES: Tiempo histórico - categorías temporales - Historia Reciente - formación del profesorado

Que categoriastemporárias para o ensino do passado recente? Possibilidades e desafios da formação inicial de professoresnauniversidade pública argentina

RESUMO:

Esta apresentação reflete sobre uma das questões que fizeram parte das conclusões finais da minha tese de Mestrado em Didática Específica "Ensinar categoriastemporais em relação à História Recente. Análise das práticas de ensino de estudantes avançados de História na FHUC-UNL".

A pesquisa foi qualitativa, crítica e interpretativa e assumiu a forma de um estudo de caso. O problema inicial que levou à sua elaboração foi o desafio de ensinar o passado próximo, identificando especificamente as categoriastemporais que os futuros professores de História usaram nas práticas finais de seus estudos de graduação.

Questionamos então quais categoriastemporais seriam apropriadas para o ensino da História Recente, a partir da análise de um questionário de elaboração própria denominado "Sobre o ensino das categoriastemporais na História Recente", feito aos futuros professores que praticou Didática de História e Prática de Ensino em 2015, que foi inicialmente parte do trabalho de campo da tese, embora não tenha sido incorporada na redação final da mesma.

A confirmação da assunção da tese realizada: "o fato de HT não possuir um tratamento específico ou, pelo menos, não recebe a mesma atenção que os períodos históricos concretos, porque existe um vácuo desse conteúdo nos assuntos disciplinares que o ensinam de forma fragmentada ou

implícita", convida-nos maisuma vez a aprofundar a nossa pesquisa sobre o tempo histórico, as categoriastemporais e a Históriarecente, e nos perguntar sobre as possibilidades e os desafios que prevalecemna formação inicial dos professores da universidade pública argentina.

PALAVRAS-CHAVE: tempo histórico -categoriastemporais -históriarecente -treinamento de professores

What temporary categories for teaching from the recent past? Possibilities and challenges of initial teacher training at the Argentine public university

ABSTRACT:

This presentation reflects on one of the questions that formed part of the final conclusions of my Master's thesis on Specific Didactics 'Teaching temporal categories in relation to Recent History. Analysis of teaching practices of advanced students of History in FHUC-UNL'.

The research was qualitative, critical and interpretive and took the form of a case study. The initial problem that led to its elaboration was the challenge of teaching the near past; specifically probing the temporal categories those future teachers of History used in the final practices of their degree studies.

We then questioned on which temporal categories would be appropriate for the teaching of Recent History?, from the analysis of a questionnaire of own elaboration denominated 'On the teaching of the temporary categories in the Recent History', made to the future professors who did Didactics of History and Teaching Practice in 2015, which was initially part of the field work of the thesis, although it was not incorporated in the final writing of it.

The confirmation of the assumption of the thesis carried out: 'the fact that HT does not have a specific treatment or at least does not receive the same attention as concrete historical periods, because there is a vacuum of this content in the disciplinary subjects that teach it in a fragmented way or implicit', invites us once again to deepen our research on historical time, temporal categories and Recent History, and to ask ourselves about the possibilities and challenges prevailing in the initial formation of teachers at the Argentine public university.

KEY WORDS: Historical time - temporal categories - Recent History - teacher training

Introducción

Esta presentación reflexiona sobre una de las conclusiones finales de mi tesis de Maestría en Didácticas Específicas denominada "La enseñanza de las categorías temporales en relación con la Historia Reciente. Análisis de prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado de Historia FHUC-UNL".

La investigación realizada fue cualitativa, crítica e interpretativa y tomó la forma de un estudio de caso. La problemática inicial fue el desafío de enseñar el tiempo histórico y las categorías temporales en temas del pasado cercano, realizando un seguimiento del antes el durante y el después de las prácticas finales de la carrera que realizan los futuros profesores.

En esta oportunidad, nos interrogamos sobre ¿Qué categorías temporales serían las *apropiadas* para la enseñanza de la Historia Reciente?, a partir del análisis de un cuestionario de elaboración propia, realizado a los futuros profesores que cursaron Didáctica de la Historia y realizaron la Práctica docente en el año 2015. El mismo, inicialmente formaba parte del trabajo de campo de la tesis, aunque no fue incorporado en el escrito final.

La confirmación del supuesto de la tesis realizada: "*Que el Tiempo Histórico no tiene un tratamiento específico o por lo menos no recibe la misma atención que períodos históricos concretos, porque existe un vacío de este contenido en las asignaturas disciplinares que lo enseñan de manera fragmentada o implícita*", nos invita nuevamente a profundizar la investigación y a interrogarnos sobre las posibilidades y desafíos actuales en la formación inicial del profesorado, en la universidad pública argentina.

Aportes teóricos de la investigación realizada

En este primer apartado, retomamos algunas definiciones que formaron parte del marco teórico de la tesis de Maestría, a fin de precisar qué entendemos por Tiempo histórico, categorías temporales e Historia Reciente¹, en el campo de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

Definimos al TH como concepto estructurante de la disciplina (Benejam, 1999); metaconcepto polisémico (Pagès 1989; Pagès y Santisteban, 1999, 2008 y 2011) y metacategoría (Pagès 1997a; Pagès y Santisteban, 2011).

Lo consideramos junto con las CT como construcciones sociales (Pagès y Santisteban, 1999; Santisteban 2007; Pagès 2014) y construcciones culturales (Pagès 1997a). Las CT forman parte del concepto más amplio de TH, y dentro de ellas distinguimos como centrales las de cambio y continuidad (Santisteban, 2014).

En relación a la HR como campo de investigación y de enseñanza, la misma podría definirse como procesos que han sucedido en el pasado, con vigencia en el presente (Franco y Levín, 2007; Jara 2010; Funes, 2013), y con capacidad de influir en el futuro (Franco y Levín, 2007; Pagès y Santisteban 2007 y 2008).

Para la enseñanza de este pasado cercano, consideramos que es necesario incorporar nuevas categorías temporales, que den cuenta de forma más acabada de la especificidad de la HR.

En este sentido, reconocemos que no basta con el aporte que puede realizarse desde la Historia, sino que es necesario construir de manera interdisciplinaria con otras Ciencias Sociales.

Proponemos las siguientes categorías temporales, a partir de las cuáles se diseñó el cuestionario aplicado a los futuros profesores de Historia de la Universidad Nacional del Litoral:

- ❖ tiempo de fronteras (Fontana, 1992).
- ❖ pasados de represión, futuro deseado, temporalidad futura, multiplicidad de tiempos (Jelin, en Franco y Levín, 2007).
- ❖ presente perpetuo, eterno presente, pasado a suprimir, sustituir, a reinstalar, temporalidad discontinua, continuidad perdida, extinción de la temporalidad, continuidad truncada, tiempo concluido, pasado como abolición del devenir temporal presente, pasado discontinuo, reelaboración temporal, pasado imaginado, temporalidad cíclica, pasado perpetuo (Visacovsky, en Franco y Levín, 2007).
- ❖ actualidad/realidad, emergencia del presente, coyunturización de lo reciente/futuro/pasado (Funes, 2006).

Consideraciones metodológicas y fases de la investigación

En este segundo apartado, precisaremos los aportes metodológicos de la investigación realizada y describiremos la fase uno de la misma en la que se realizó la aplicación de tres cuestionarios de elaboración propia a los estudiantes avanzados de Historia. Dos de ellos forman parte del corpus documental de la tesis, el tercero es el que analizamos en este trabajo.

¹ Se utilizarán de aquí en adelante las siguientes abreviaturas: Tiempo Histórico=TH; categorías temporales=CT; Historia Reciente=HR.

Como anticipábamos en la introducción, la tesis realizada fue un estudio de casos intrínseco, instrumental y colectivo (Stake, 1999), y la metodología elegida fue cualitativa, interpretativa y crítica (Taylor y Bogdan, 1996, en Alvarez-Gayou, 2003; Vasilachis de Giardino, 2006).

Con el objetivo de analizar cómo enseñan los estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado de Historia de FHUC-UNL las categorías temporales cuando abordan contenidos de HR en las prácticas finales en las escuelas de la ciudad de Santa Fe, organizamos la investigación en cuatro fases.

En la primera de ellas, trabajamos con la totalidad de los alumnos que cursaron la asignatura Didáctica de la Historia (10) y realizaron la Práctica docente (9) en el año académico 2015, a partir de la aplicación de dos cuestionarios elaborados con los aportes teóricos de historiadores y didactas de la Historia y de las Ciencias Sociales, que conformaron los antecedentes de la tesis mencionada.

La aplicación de ambos cuestionarios iniciales denominados “Sobre la enseñanza del TH y las categorías temporales” y “Sobre la enseñanza de la HR”, pretendieron responder a la pregunta ¿Qué dicen que hacen los estudiantes avanzados antes de la clase? Cómo definen el TH, las CT y la HR, con la intencionalidad de obtener una mirada de conjunto sobre la cohorte 2015.

En la etapa de elaboración de los cuestionarios, también se diseñó un tercero titulado “Sobre la enseñanza de las categorías temporales en temas de Historia Reciente”, que se aplicó a los mismos futuros profesores, y que tuvo la finalidad de explorar esta inquietud por la incorporación de lo que denominamos nuevas categorías temporales para la enseñanza del pasado cercano.

Debido a que el corpus documental de las tesis de Maestría era amplio, la recomendación de colegas docentes-investigadores en el ámbito de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, entre los que se incluyeron los directores de la tesis, fue no incluirlos en el escrito final.

Los resultados de este último cuestionario, son los que analizamos a continuación en el siguiente apartado.

Análisis del cuestionario “Sobre la enseñanza de las categorías temporales en temas de Historia Reciente”

En el diseño del cuestionario, realizado con preguntas cerradas y abiertas, se les solicitaba a los futuros profesores de Historia que respondieran los siguientes enunciados:

I) Formulá de manera precisa un tema vinculado con la HR argentina que te gustaría enseñar a estudiantes de 5° año de nivel secundario en asignaturas de Ciencias Sociales;

II) Subrayá una categoría temporal del siguiente listado, que utilizarías para enseñar el tema formulado en la respuesta I.

*tiempo de fronteras

*futuro deseado

*presente perpetuo/eterno presente

*pasado a suprimir, sustituir, a reinstalar

*continuidad perdida

*continuidad truncada

*pasados de represión

*temporalidad futura

*contemporaneidad

*temporalidad discontinua

*extinción de la temporalidad

*tiempo concluido

*pasado discontinuo
 *temporalidad cíclica
 *actualidad/realidad
 *coyunturización de lo reciente/futuro/pasado

*pasado imaginado
 *pasado perpetuo
 *emergencia del presente

III)Elaborá tres preguntas que les propondrías a los estudiantes en las que utilices explícitamente esa categoría temporal.

IV)¿Qué materiales utilizarías para enseñar esta temática?

Presentamos seguidamente, una tabla que sintetiza las respuestas de los futuros profesores:²

Tabla 1

Futuros profesores	Tema de HR argentina	CT	Preguntas	Materiales para la enseñanza
I	Políticas de memoria. Interpretaciones de un pasado en común	Pasado a suprimir, sustituir, reinstalar	-¿Qué se olvida y qué se recuerda del pasado traumático en Argentina? -¿Todas las interpretaciones son válidas? -¿Cómo “de Verdad” es posible el Nunca Más?	Informe de la CONADEP (prólogo) 1984 y 2006
II	Surgimiento de los nuevos movimientos sociales y formas de acción colectiva en Argentina luego de la crisis del 2001	Temporalidad cíclica	-¿Por qué es posible entender el concepto de crisis dentro de una temporalidad cíclica? -¿Qué partes del repertorio de acción colectiva utilizados por los nuevos movimientos sociales son recurrentes dentro de las formas de acción colectiva utilizadas en Argentina en momentos de crisis cíclicas del siglo XX? -¿Cómo podés entender dentro de una temporalidad cíclica la “vuelta al orden” dentro de los períodos de crisis y movilización social?	Documentales, noticias de prensa escrita, documentos de organizaciones armadas, fotografías, bibliografía pertinente
III	Crisis socioeconómica e institucional en la Argentina del 2001	Futuro deseado; emergencia del presente	-¿Qué fenómenos de los desatados en diciembre de 2001 pensás que hace emerger el presente? -¿En qué popular	Imágenes, carta editorial de diarios, testimonios, documentales, informes de

² Del total de la cohorte constituido por 19 alumnos avanzados, respondieron al cuestionario 10.

			<p>frase de la gente pensás que se encuentra el futuro deseado?</p> <p>-¿Qué popular forma de organización nace de la emergencia del presente a partir de lo acontecido en el 2001?</p>	<p>noticieros</p>
IV	<p>El tercer peronismo (1974-1976). ¿Dónde podemos tratar la radicalización de la violencia en ciertos sectores de la sociedad</p>	<p>Pasado a suprimir, sustituir, reinstalar</p>	<p>-¿Son los derechos humanos hoy en día un pasado a reinstalar en la memoria de los argentinos?</p> <p>-¿Es la última dictadura militar un pasado a suprimir por parte de algunos sectores sociales involucrados en dicho proceso?</p>	<p>Documentales, fuentes escritas (decretos, periódicos, panfletos de la época), publicidad oficial, fotografías</p>
V	<p>La década kirchnerista (2003-...)</p>	<p>Pasado a suprimir, sustituir, reinstalar</p>	<p>-¿Qué uso político hace el kirchnerismo del pasado?</p> <p>-¿Sobre qué pasados el kirchnerismo estructura su discurso?</p> <p>-¿Qué comparación puede hacerse respecto del uso del pasado en otros gobiernos de la historia argentina?</p>	<p>Bibliografía específica, noticias periodísticas, imágenes, soportes audiovisuales</p>
VI	<p>El espacio público como lugar de protesta, desde la constitución de los grupos piqueteros hasta la actualidad</p>	<p>Contemporaneidad, Coyunturización de lo reciente/futuro/pasado</p>	<p>-¿La contemporaneidad es una problemática de la historia?</p> <p>-¿Las coyunturas pueden durar muchos años?</p>	<p>Textos historiográficos, noticias periodísticas</p>
VII	<p>La calle y el espacio público como espacio de protesta y demandas sociales: desde el 2001 hasta la actualidad</p>	<p>Contemporaneidad, Coyunturización de lo reciente/futuro/pasado</p>	<p>-¿En qué contexto coyuntural irrumpen las organizaciones piqueteras?</p> <p>-¿Cuáles son las protestas sociales que se dieron más recientemente?</p> <p>-¿Cuál fue el accionar del Estado en las protestas de 2002/2003, y cuál es el accionar en la actualidad?</p>	<p>Imágenes, documentales, noticias periodísticas, libros historiográficos</p>
VIII	<p>La construcción de las cooperativas de trabajo en Santa Fe. El caso naranpol</p>	<p>Temporalidad futura</p>	<p>-¿Creen que es posible que esta cooperativa continúe en el futuro?</p> <p>-¿Se les ocurre algún otro tipo de organización de los</p>	<p>Mapa temporal, noticias periodísticas, preguntas elaboradas por el docente</p>

			trabajadores, pensando en una temporalidad futura? -¿Piensan que lo ocurrido en esta fábrica podría suceder en otros casos?	
IX	¿Por qué se criminaliza a jóvenes de las clases bajas?	Futuro deseado	-¿Cómo se puede afrontar la vulnerabilidad de los jóvenes de sectores bajos? -¿Qué opciones tienen para mejorar su futuro? -¿Qué otros relatos podemos construir, en los que nos centremos en sus potencialidades?	Películas, videos, poesía, noticias periodísticas
X	El impacto que en las redes sociales tienen las medidas del gobierno en relación a la ayuda humanitaria a los refugiados sirios	Actualidad/realidad	-¿Creés que la oposición a la ayuda humanitaria es en contra de los refugiados o del gobierno? -¿Existe una diferencia cultural insoslayable con los refugiados? -¿Considerás primordial la ayuda humanitaria sin importar los argumentos de los sectores opositores? ¿Por qué?	Páginas web de periódicos, mensajes de lectores, fotografías de redes sociales, mapas, bibliografía sobre la temática

Los temas seleccionados por los futuros profesores de Historia, para enseñar a alumnos de 5° año de nivel secundario, abarcan problemáticas que podríamos periodizar desde el tercer peronismo (1973-1976) hasta los gobiernos kirchneristas (2003-2015).

Entre los mismos, destacamos la crisis del 2001 y sus consecuencias económicas, político-institucionales y sociales, junto con el surgimiento de nuevos movimientos sociales como por ejemplo piqueteros, y la conformación de cooperativas de trabajo como el caso de Naranpol en la ciudad de Santa Fe.

La mitad de los futuros profesores a los que se les aplicó el cuestionario, seleccionó esta temática como relevante a la hora de enseñar el pasado cercano, por lo que podríamos inferir que la conceptualización de HR que sostienen es amplia, dado que abarcaría el análisis no sólo de la crisis del 2001 y sus consecuencias, sino también la influencia de la misma en el presente.

Otros temas seleccionados por dos estudiantes avanzados, se relacionaron con el tercer peronismo (1973-1976) y la última dictadura militar (1976-1983), haciendo hincapié en el primer caso en la radicalización de la violencia política, y en el segundo en la relación entre historia y memoria.

A partir de la selección de estas temáticas, podríamos considerar que la definición que prima en relación a la HR, se relaciona más con un pasado traumático y violento, tal como surge la misma como campo de investigación en nuestro país, tomando como problemáticas centrales desde 1960 hasta la transición a la democracia (1983).

Los tres futuros profesores restantes, eligieron como temas relevantes a enseñar, el uso político de la historia por parte de los gobiernos kirchneristas; la criminalización de las clases sociales bajas y el análisis de las redes sociales para sondear el impacto de las políticas migratorias que llevó adelante nuestro país hacia los refugiados sirios.

En estos casos, también podríamos inferir que comprenden a la HR como procesos actuales, vigentes en el presente, e incluso con influencias en el futuro.

Las nuevas CT seleccionadas por los estudiantes avanzados en relación a los temas elegidos fueron: Pasado a suprimir, sustituir, reinstalar (3); Contemporaneidad (2); Coyunturización de lo reciente/futuro/pasado (2); Futuro deseado (2); Temporalidad cíclica (1); Emergencia del presente (1); Actualidad/realidad (1); Temporalidad futura (1).

En la selección de las mismas podemos inferir la impronta de las vinculadas con el presente y el futuro.

En relación al punto tres que les solicitaba a los estudiantes avanzados la elaboración de preguntas en dónde se incluyeran explícitamente la/s CT seleccionadas destacamos como posibilidades que:

- A) Incluyen la CT seleccionada y la relacionan con el tema a enseñar. Ejemplos: ¿Creen que es posible que esta cooperativa continúe en el futuro? Tema: La construcción de las cooperativas de trabajo en Santa Fe. El caso naranpol.
- B) Interrogan a los estudiantes no sólo utilizando las CT de pasado y presente sino también la de futuro, abriendo nuevas posibilidades de interpretación y fomentando la imaginación histórica en relación a los futuros posibles, probables y deseables. Ejemplos: ¿Qué fenómenos de los desastres en diciembre de 2001 pensás que hace emerger el presente?, y en relación con ello: ¿En qué popular frase de la gente pensás que se encuentra el futuro deseado? ¿Se les ocurre algún otro tipo de organización de los trabajadores, pensando en una temporalidad futura?
- C) Relacionan en las preguntas elaboradas más de una CT. Ejemplos: ¿Sobre qué pasados el kirchnerismo estructura su discurso?, y en relación con ello: ¿Qué comparación puede hacerse respecto del uso del pasado en otros gobiernos de la historia argentina?

Identificamos simultáneamente, algunas tensiones y dificultades relacionadas con que las preguntas elaboradas:

- a) Se vinculan con preocupaciones historiográficas, que manifiestan los intereses de alumnos que cursan una carrera universitaria, muy alejadas de la curiosidad y la comprensión de los estudiantes de la escolaridad obligatoria. Ejemplos: ¿Por qué es posible entender el concepto de crisis dentro de una temporalidad cíclica?; ¿La contemporaneidad es una problemática de la historia?
- b) La enunciación de las mismas no tiene en cuenta sus destinatarios, los alumnos de 5° año de nivel secundario. Ejemplos: ¿Qué partes del repertorio de acción colectiva utilizados por los nuevos movimientos sociales son recurrentes dentro de las formas de acción colectiva utilizadas en Argentina en momentos de crisis cíclicas del siglo XX?

c) La redacción de las mismas puede tender a respuestas de sí o no por parte de los alumnos. Ejemplos: ¿Qué se olvida y qué se recuerda del pasado traumático en Argentina?, y en relación con ello: ¿Todas las interpretaciones son válidas?

d) Se relacionan de manera confusa con el tema seleccionado en la respuesta uno, aunque sí con la categoría temporal. Ejemplo:

Tema: El espacio público como lugar de protesta, desde la constitución de los grupos piqueteros hasta la actualidad.

CT: Coyunturización de lo reciente/futuro/pasado

Pregunta: ¿Las coyunturas pueden durar muchos años?

e) Apelan a respuestas de los alumnos relacionadas con “la Verdad” en la historia. Ejemplo: ¿Cómo “de Verdad” es posible el Nunca Más?

En relación al punto cuatro del cuestionario que los interrogaba sobre los materiales que seleccionarían para enseñar el pasado cercano, subrayamos la variedad de los mismos que van desde bibliografía específica del tema seleccionado, fuentes primarias y secundarias hasta documentales, videos, noticias periodísticas, mapas temporales y redes sociales.

Conclusiones

Luego del análisis del cuestionario aplicado a los futuros profesores de Historia de la Universidad Nacional del Litoral, nos aproximamos al desafío de utilizar nuevas CT para la enseñanza de la HR y, nos acercamos a respuestas posibles para el interrogante con el que comenzábamos este trabajo: ¿Qué categorías temporales serían las *apropiadas* para la enseñanza de la Historia Reciente?

A partir de sus resultados podemos inferir que es posible incorporar estas CT a la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales en el nivel secundario, aunque como sondeamos fundamentalmente en la respuesta tres que les solicitaba elaboraran preguntas en las que se incorporara explícitamente la CT seleccionada, su utilización no está exenta de tensiones, desafíos y también de posibilidades.

La enseñanza y el aprendizaje del metaconcepto de TH y de las CT en todos los niveles educativos, y centralmente el que nos ocupa, la formación inicial de los futuros profesores de Historia, es una problemática compleja, tal como ha quedado comprobado a partir del diseño, desarrollo y conclusiones de mi tesis de Maestría.

Pero, es esa complejidad, la que nos impulsa simultáneamente a los docentes en formación y en ejercicio a incluir en nuestras clases un tratamiento explícito de la temporalidad, de las CT que podríamos denominar conocidas como los cambios y las continuidades, y de las “nuevas”, con las que hemos realizado una primera aproximación a partir de la aplicación y análisis del cuestionario presentado.

Un desafío aún mayor en la formación del profesorado en la universidad pública argentina, específicamente en la del Litoral, será incorporar explícitamente el tratamiento del TH en las materias disciplinares y de formación docente específica, no sólo con objetivos vinculados a la mejora de la formación inicial, sino específicamente relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y de las Ciencias Sociales que estén a la altura de los alumnos y de los tiempos que corren.

Referencia bibliográfica:

- **Álvarez-Gayou, J. L.** (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- **Álvarez, L.** (2017) La enseñanza de las categorías temporales en relación con la Historia Reciente. Análisis de prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado de Historia *FHUC-UNL*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. Accesible en: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/tesis/handle/11185/931>
- **Benejam, P.** (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. En *ÍBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, p. 13-22.
- **Fontana, J.** (1992) *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica.
- **Franco, M. y Levín, F.**(comps.) (2007) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- **Funes, G.** (2006) La enseñanza de la historia reciente/presente. *Escuela de Historia*, 5, Año 5, vol. 1, p. 91-102.
- **Funes, A. G.** (2013) *Historias Enseñadas Recientes. Utopías y prácticas*. Neuquén: EDUCO – Ed. Universidad Nacional de Comahue.
- **Jara, M. A.** (2010) Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación y en su primer año de docencia. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- **Pagès, J.** (1989) Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En Rodríguez, J. (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- **Pagès, J.** (1997a) El tiempo histórico. En Benejam, P. y Pagés, J. (coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori, ICE-Universidad de Barcelona.
- **Pagès, J.** (2014) Conciencia y tiempo histórico. En *Perspectiva Escolar –Monografías. Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, p. 35-40.
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (1999) La enseñanza del tiempo histórico: Una propuesta para superar viejos problemas. En García Santa María, T. (coord.) *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Sevilla: Díada.
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (2008) Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En Jara, M. A. (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Neuquén: EDUCO – Ed. de la Universidad Nacional del Comahue.
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En Santisteban, A. y Pagés, J. (coords.) *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar*. España: Síntesis.
- **Santisteban, A.** (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. En *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, p. 19-29.
- **Santisteban, A.** (2014). Tiempo al tiempo en la escuela: una mirada transversal. En *Revista Perspectiva Escolar –Monografías. Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, p. 43-48.
- **Stake, R.** (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- **Vasilachis de Giardino, I.** (2006) (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Educar en ciudadanía a partir del pensamiento histórico: un desafío de la enseñanza de la Historia

Mariano Luis Campilia - Matías Nicolás Druetta

mlcampilia@hotmail.com – matiasdruetta@hotmail.com

Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba / Argentina

RESUMEN:

En el marco del Proyecto de Investigación¹ nos proponemos realizar una aproximación a la construcción del pensamiento histórico (Santisteban, 2010) como herramienta para la formación de una ciudadanía crítica.

En tal sentido, centraremos nuestra mirada en la representación de la historia que ponen en juego los practicantes durante la residencia, a partir de las formas que adquiere la narración histórica y las explicaciones causales-intencionales, para comprender la importancia de una ciudadanía en ejercicio como herramienta de cambio social; debido a que *“La comprensión del cambio social en el pasado nos muestra las posibilidades del futuro [es decir que] si no existiera esta posibilidad el estudio de la historia no tendría sentido”* (Santisteban, A., 2010: 41).

Entendemos que educar en ciudadanía es habilitar lo público y lo político a las próximas generaciones para que participen en la construcción de lo colectivo. Este planteo en relación al concepto de ciudadanía interpela la función social y política de la escuela en contextos democráticos pero inequitativos.

De allí que nos preguntamos: ¿la ciudadanía propuesta refiere sólo a lo normativo o es interpretada como una ciudadanía activa, creadora e incluyente? ¿De qué manera lo político habilita la participación e intervención en la sociedad para transformarla?

Para ello indagaremos en los informes finales de carrera elaborados por los residentes del profesorado en Historia.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento histórico– ciudadanía – enseñanza.

Educar a cidadania baseada no pensamento histórico: um desafio de ensinar a história

RESUMO:

No âmbito do Projeto de Pesquisa, nos propomos uma abordagem para a construção do pensamento histórico (Santisteban, 2010) como ferramenta para a formação da cidadania crítica.

Nesse sentido, nos enfocamos na representação da história que os estagiários colocam em prática na residência, nas formas que a narrativa histórica e as explicações causais-intencionais adquirem, para compreender a importância de uma cidadania ativa como ferramenta de mudança social; porque *“Compreender a mudança social no passado nos mostra as possibilidades do futuro, isto é, se essa possibilidade não existisse, o estudo da história não faria sentido”* (Santisteban, 2010:41).

Achamos que educar na cidadania é permitir o público e o político as próximas gerações participem na construção do coletivo. Essa abordagem do conceito de cidadania abrange o papel social e político da escola em contextos democráticos, mas desiguais.

De lá nos perguntamos: a cidadania proposta refere apenas à normativa ou é interpretada como cidadania ativo, criativo e inclusivo? De qual forma o político capacita a participação e a intervenção na sociedade para transformá-la?. Para isso, vamos perguntar nos relatórios finais de curso elaborados por os estagiários da Faculdade em História.

PALABRAS CHAVES: pensamento histórico – cidadania- ensino

¹Proyecto de Investigación SECyT. UNC. CIFYH F.F.yH. Dirigido por Lic. Susana Ferreyra y co-dirigido por Prof. Nancy Aquino.

Educate citizenship based on historical thought: a challenge of teaching History

ABSTRACT:

In the framework of the Research Project, we propose an approach to the construction of historical thinking (Santisteban, 2010) as a tool for the formation of critical citizenship.

In this sense, we will focus on the representation of the history that the practitioners put into play during the residence, starting from the forms that the historical narrative acquires and the causal-intentional explanations, to understand the importance of the active citizenship as tool of change Social; because "Understanding social change in the past shows us the possibilities of the future, if this possibility did not exist, the study of history would not make sense" (Santisteban, A., 2010: 41).

We understand that to educate in citizenship is to enable, the public and the political to the next generations, so that they participate in the construction of the collective. This approach to the concept of citizenship questions the social and political role of the school in democratic but inequitable contexts.

From there we ask ourselves: does the proposed citizenship only refer to the normative or is it interpreted as an active, creative and inclusive citizenship? In what way does political participation and intervention in society transform it?

To do this, we will inquire into the final reports of career developed by residents of the Faculty of History.

KEYWORDS: Historical thinking - citizenship - teaching

Introducción

Las preocupaciones que orientan el trabajo del equipo de investigación provienen de las propias experiencias como docentes de Historia en la escuela secundaria; así como también desde nuestro lugar en la formación inicial del Profesorado en Historia de la UNC en la cátedra Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia.

Es frecuente leer en las producciones de la didáctica de las ciencias sociales que una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la Historia es la educación para la ciudadanía. Uno de los objetivos centrales es, por tanto, el de contribuir a la construcción de ciudadanos que piensen y actúen en pos de los valores democráticos. Sin embargo, las concepciones acerca de lo que implica la democracia y la ciudadanía han ido cambiando con el correr del tiempo.

Pensar el alcance y los cambios de significado requiere que nos preguntemos quién es el ciudadano, qué clase de ciudadanos pretendemos formar, en qué contexto/s, con qué finalidad/es, etc. Por esto es que comenzaremos la presente ponencia buscando despejar el camino para comprender mejor el concepto de ciudadanía, el cual no es unívoco sino polisémico, se encuentra marcado fuertemente por factores contextuales y es producto de la lucha de poderes. Hay muchas maneras de concebir la ciudadanía y en su discusión se juegan problemas trascendentales. El modo en que definimos la ciudadanía está íntimamente ligado al tipo de sociedad y de comunidad política que queremos.

El objetivo que aquí nos mueve es el de pensar y poner en debate en la didáctica de las ciencias sociales desde qué teorías y conceptualizaciones se asume la enseñanza de la Historia para la formación ciudadana, tomando como marco de análisis la práctica y residencia de futuros docentes en la Provincia de Córdoba. Realizamos, por tanto, una primera aproximación al marco teórico y las posibles relaciones entre el mismo y los resultados de la

investigación a partir de una metodología cualitativa² que se basa en el análisis de informes finales de carrera.

Desde el enfoque cualitativo-interpretativo de la investigación, pretendemos aportar y ampliar el conocimiento sobre la formación inicial del profesorado en Historia y la construcción de ciudadanía crítica a partir del pensamiento histórico. En este sentido, buscamos interpretar la realidad educativa como producto de procesos contextualizados, casuísticos y artesanales, en los que estudiantes, docentes e investigadores somos reconocidos como sujetos sociohistóricos.

A partir de la metodología planteada, es que consideramos que la formación del pensamiento histórico (Santisteban, 2010) no puede separarse de la formación ciudadana.³ Es más, carecería de sentido práctico una Historia escolar que no contribuya a dotar a los ciudadanos con herramientas para interpretar el mundo, actuar políticamente y transformarlo.

Acerca del pensamiento histórico

Consideramos que las capacidades necesarias de todo ciudadano crítico no se pueden dar al margen del proceso de enseñanza y de aprendizaje de los saberes de la Historia. Es necesario que el estudiante tenga un conocimiento de los problemas socialmente relevantes en el mundo que le toca vivir. Sin estos conocimientos, difícilmente podrá interpretar, valorar, opinar y proponer alternativas a los problemas. Pero ello no es suficiente. Es necesario también que desarrolle el pensamiento histórico y sea capaz de actuar críticamente, poniéndose en el lugar del otro, analizando distintas perspectivas, proponiendo soluciones a los problemas sociales, ejercitando el diálogo, fundamentando sus ideas y actuando en pos del cambio social.

Desde la *Universidad Autónoma de Barcelona*, Antoni Santisteban y Joan Pagès han caracterizado en reiteradas ocasiones qué implica el pensamiento histórico. En uno de los artículos, Santisteban (2010) explica que pensar históricamente requiere de: una conciencia histórico-temporal, capacidades de representación histórica, de la imaginación histórica y, por último, de la interpretación histórica.

El punto de partida del análisis aquí propuesto ha sido el de considerar las relaciones que se pueden establecer entre estas cuatro dimensiones con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Tengamos en cuenta, en primer lugar, que la comprensión del pasado requiere aprender los mecanismos para la interpretación histórica, supone saber que la historia que se enseña y se aprende no es el pasado sino una construcción, una interpretación de lo que sucedió (González, Pagès y Santisteban, 2011, p. 222).

A su vez, las nociones temporales son herramientas para interpretar el pasado y el presente y pensar alternativas de futuro. Ello no puede separarse de las representaciones de la historia, que dotan de significados a los hechos históricos, a partir de las formas que adquiere la narración histórica y las explicaciones causales-intencionales. Por último, la imaginación histórica también es importante, porque posibilita dar sentido a las acciones del pasado (Santisteban, 2010, p. 41).

²Al respecto, retomamos los aportes de Mariela Coudannes en cuanto a que: “*En las últimas décadas la investigación educativa ha avanzado mucho desde el punto de vista metodológico al sustentarse en las tradiciones interpretativa (su finalidad es describir e interpretar los fenómenos educativos a partir del estudio de los significados y las intenciones de las acciones de los agentes en su entorno cotidiano) y crítica (su finalidad es explicar, comprender e introducir cambios para transformar la realidad educativa desde una perspectiva liberadora y emancipadora). Los estudios macro han sido reemplazados por análisis micro, cualitativos, más interesados en el proceso que en el producto (Pagès, 1997). (...) La realidad no es algo objetivo sino una construcción intersubjetiva, así como el conocimiento. Se admite que la pesquisa tiene efectos sobre el objeto.*” (p. 2013, 19)

³ En futuras presentaciones nos proponemos profundizar en el diálogo entre las categorías del pensamiento histórico y la construcción de ciudadanía como una de las finalidades centrales de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria.

Al comenzar nuestro trabajo de indagación sobre los aportes del pensamiento histórico para la formación cívica, consideramos que sería un error presuponer una noción unívoca del concepto de *ciudadanía*. Es por esto que nos preguntamos: ¿se problematiza el concepto de *ciudadanía*?, ¿qué es la *ciudadanía* para los estudiantes practicantes? Y, ¿desde qué perspectiva/s la abordan?

Sostenemos -a modo de hipótesis- que, en la mayoría de los casos, no hay una reflexión y/o problematización por parte de los estudiantes acerca de lo que entienden por ciudadanía crítica. Ello deriva en una naturalización o en la adopción acrítica de aquellas caracterizaciones liberales más clásicas del concepto. En segundo lugar, consideramos que no hay una reflexión sobre lo que implica ser ciudadano en América Latina en el siglo XXI.

En esta línea, consideramos que es fundamental el reconocimiento de los desarrollos teóricos como paso previo para problematizar qué implica la ciudadanía y quiénes son los ciudadanos, tomando como punto de partida tanto los aportes recientes de intelectuales europeos como así también las producciones de quienes se preguntan sobre ello con la mirada puesta en América Latina.

Principales desarrollos teóricos sobre la ciudadanía

La idea moderna de ciudadanía -como sabemos- nace con la Revolución Francesa. A partir de ella, los ciudadanos son considerados individuos autónomos, libres e iguales ante la ley. Es decir, se convierten en portadores de derechos imprescriptibles ejercidos frente al poder del Estado.

Una perspectiva también moderna, pero en abierta confrontación con las concepciones de ciudadanía de la sociedad burguesa, es la *concepción crítica* expresada por Karl Marx. Su cuestionamiento a la dominación del modo de producción capitalista conlleva una crítica a todos los constructos teóricos e ideológicos del mismo, entre ellos la ciudadanía. Creemos que la importancia de su aporte se debe a que nos permite entender la relación inherente entre las esferas política, social y económica.

Marx (1977) plantea que, para comprender y transformar la sociedad, no se puede partir de las ideas con independencia de su materialidad. Desde este punto de vista, no sería adecuado hablar de derechos, de libertades y de ciudadanía como valores en sí mismos sin hacer referencia a la realidad en que se inscriben. Yendo aún más lejos, indica que la conquista de determinados derechos no se ha traducido en el fin de la situación de opresión y alienación de la gran mayoría de la población.

En línea con la idea moderna de ciudadanía heredada de la Revolución Francesa, quien también entiende a la ciudadanía en términos de posesión de derechos hacia mediados del siglo XX es el británico Thomas Marshall. Sin embargo, para Levín (2004) es necesario realizar algunas distinciones. Se trata, en primer lugar, de una *concepción legalista* que define la ciudadanía en términos de la posesión de derechos. Marshall considera que la ciudadanía moderna implica la posesión de derechos y de obligaciones y la garantía de que cada individuo sea tratado como un miembro pleno en una sociedad de iguales. A su vez, introduce una distinción entre tres elementos de la ciudadanía: el elemento civil (libertades o derechos individuales), el político (derecho a la participación política) y el social (derecho al trabajo, la educación, la salud, la vivienda, etc.).

Este sociólogo no desconocía que el sistema capitalista funciona sobre la base de las desigualdades de clase, económicas y sociales. De hecho, lo llevó a preguntarse cómo sería posible extender la ciudadanía en un sistema desigual. Como solución a esta contradicción propuso garantizar un mínimo de bienestar social a los sujetos de una comunidad, lo cual se lograría a través de la vigencia de un modelo de Estado de Bienestar Liberal-democrático, capaz de garantizar los derechos civiles, políticos y sociales a todos los ciudadanos.

Es decir que la ciudadanía implica, desde estas dos perspectivas, una determinada identidad nacional asociada a la constitución y límites de los Estados nacionales. Además, tales enfoques entienden la ciudadanía como algo *pasivo* al poner el énfasis en el Estado como actor fundamental en su proceso de construcción.

De acuerdo con Silvia Levín (2004), entre aquellas perspectivas *activas* de la ciudadanía podemos encontrar los enfoques de Arendt y Habermas. El punto en común entre ambos es que caracterizan a la ciudadanía como un proceso en construcción no sólo estatista, sino también societal. Asimismo, el estatus de ciudadano no se agota con el acceso a derechos.

Según Hannah Arendt (1993), la ciudadanía es el espacio de construcción de lo público. Es activa en tanto los sujetos tienen responsabilidades en la comunidad política. Para la autora, es importante que los sujetos participen políticamente en los temas que afectan a la comunidad, a partir de la deliberación y el compromiso. Por otro lado, Habermas sostiene que,

“[...] hoy la ciudadanía no sólo hace referencia a la pertenencia a un Estado como organización, sino que también se refiere al status que se define por los derechos y deberes de los ciudadanos y al contenido que se les asigna a ellos. Ese status de ciudadano fija en particular los derechos democráticos a los que puede apelar el ciudadano para introducir cambios en su posición jurídica, de allí su rol activo” (Habermas, 1992, p. 11, en Levín, 2004, p. 48).

De acuerdo con este autor, en el actual contexto del capitalismo globalizado, se ha constituido un *espacio público planetario*, como resultado de una comunicación global. Por ello, se vuelve necesario abandonar la idea de que la ciudadanía pueda circunscribirse a los límites de un Estado-nación (Quiroga, 1998).

Una de las teorizaciones de mayor difusión en las últimas décadas ha sido la propuesta de *ciudadanía democrática radical* de Chantal Mouffe. La misma concibe la ciudadanía como una identidad política que se crea a partir de la identificación con la comunidad pública, con la *república*. Es una forma de identificación y no simplemente un estatus legal: *“El ciudadano no es, como en el liberalismo, el receptor pasivo de derechos específicos y que goza de la protección de la ley”* (Mouffe, 1999, p. 75).

Concibe la ciudadanía democrática radical como un principio de articulación que afecta a las diferentes posiciones subjetivas de los actores sociales, reconociendo la pluralidad de lealtades particulares y el respeto a la libertad individual. Es decir que la nueva ciudadanía que propone rechaza la idea de una definición universalista abstracta de particularidad y de diferencia, heredera del liberalismo. Centralmente -sostiene Mouffe- porque el enfoque liberal *“ignora los límites que impone la extensión del pluralismo debido a que algunos de los derechos existentes se han constituido mediante la exclusión o subordinación de los derechos de otros sujetos sociales”* (Levín, 2004, p. 65).

La ciudadanía pensada desde América Latina

En América Latina las profundas desigualdades de clase se entrecruzan con las de género, de etnia, económicas, de acceso a la cultura, etc. Entre los procesos más significativos que

trazaron el actual panorama podemos mencionar el abandono de las políticas sociales universales y su sustitución por políticas focalizadas; el fracaso de las políticas para atender los problemas de la pobreza; el impacto que sufrieron los sectores medios por la privatización y el encarecimiento de la salud, la educación y la previsión social; la profundización de la desigualdad distributiva y la concentración de la riqueza. Todo esto puso en riesgo la cohesión social, el desarrollo sostenido y la estabilidad política en la región.

Elizabeth Jelin (1996) señala una serie de particularidades con relación a la ciudadanía en América Latina, entre las que podemos mencionar: a) la separación entre los derechos definidos legalmente y las prácticas cotidianas de los actores sociales, que obturó su posibilidad de ejercicio real de la ciudadanía; b) la presencia de Estados fuertes en determinados períodos de la historia que derivó en la mayoría de los casos en políticas clientelistas, populistas y paternalistas de gobierno, generando una “ciudadanía regulada” por el Estado; y, c) la demanda de derechos sociales a partir de nuevas modalidades de lucha.

De acuerdo a lo que sostiene H. Quiroga (1998):

“Los carentes de vínculos con la sociedad, los que están imposibilitados de acceder a un trabajo o cuyo acceso es sólo precario, los que permanecen social y culturalmente por fuera de la polis y no pueden tener una representación propia, ponen indudablemente en cuestión su condición de ciudadanos. [...] Se pone en duda, para un vasto sector, el pleno establecimiento del principio de igualdad ciudadana. [...]

Las democracias que conocemos en estas tierras no son tan igualitarias ni en ellas todos los individuos gozan de ciudadanía plena [...]. Es por eso que Guillermo O’Donnell nos habla de ‘democracia de baja intensidad’ o José Nun de ‘liberalismo democrático’, ambos desde perspectivas diferentes”. (p. 19-20)

Es evidente, por tanto, que nos vemos obligados a pensar la ciudadanía que se construye en las aulas desde América Latina, recuperando sus antecedentes teóricos. Se trata de considerar que la ciudadanía es un término polisémico, que también se construye por referencia a un contexto temporal y espacial. Nos preguntamos entonces, ¿cómo pensar hoy la ciudadanía en sociedades democráticas pero inequitativas?

La categoría que utiliza Quiroga (1998) al reconocer esta situación es la de *ciudadanos incompletos o nominales*, los cuales están situados en una zona fronteriza entre la esfera de la ciudadanía y la esfera de la no ciudadanía. La totalidad de los ciudadanos son titulares de derechos, pero las posibilidades de su ejercicio se distribuyen desigualmente. La existencia de condiciones sociales y culturales deficientes obstruye el ejercicio pleno de la ciudadanía.

La noción de ciudadanía moderna mostró sus límites: *“Así como no hay democracias logradas tampoco hay ciudadanía plena”* (Quiroga, 1998, p. 32). En consecuencia, *“El desarrollo de la igualdad política es inseparable de la equidad social, de una mínima igualdad de condiciones para todos [...]”* (Quiroga, 1998, p. 36).

A comienzos del presente siglo, Waldo Ansaldi (2001) plantea que la democracia se encontraba en riesgo debido a la creciente expansión de la desigualdad económica y social generada por las políticas neoliberales. En tanto una de las formas de la dominación de clase, la democracia capitalista generó en Latinoamérica una *ciudadanía confiscada* por políticas que beneficiaban a un pequeño número de grandes burgueses, protegidos por un Estado en retirada.

En un contexto de avasallamiento de la ciudadanía por parte del neoconservadurismo, Ansaldi (2001) toma las propuestas de la *ciudadanía radical* y convoca a construir una ciudadanía activa, capaz de sumar a los derechos ya establecidos la lucha por nuevos, “[...] cuyo

desiderátum será la ciudadanía cosmopolita o universal” (p. 103), con el reconocimiento de la pluralidad de culturas.

Finalmente, Isidoro Cheresky (2012) insiste sobre el acceso a los bienes básicos como un requisito de la condición ciudadana, sin el cual resulta imposible esperar la inserción de todos en la comunicación política y el libre ejercicio de los derechos. Por ende, las medidas institucionales de democratización del Estado que hagan vigente para todos los derechos constitucionales y la ley, aparecen cuestionados por su parcialidad e insuficiencia.

Las concepciones de la ciudadanía en la educación

Estas aclaraciones teóricas previas se deben a que las finalidades de la enseñanza de la Historia han estado asociadas desde sus comienzos a la formación de determinados modelos de individuos en consonancia con los valores dominantes de la época. Así, durante gran parte del siglo XIX y del siglo XX, las finalidades de la educación ciudadana iban de la mano con los valores nacionalistas y la defensa de la patria (Pagès y Santisteban, 2010). Como consecuencia, en el pasado los ciudadanos eran aquellos individuos que debían estar sujetos al imperio de la ley o a las necesidades de la patria. Se pensaba a los ciudadanos como portadores de derechos, pero también de obligaciones.

Sin embargo, aún hoy la educación sigue reivindicando su dimensión cívica. Ello se debe a que la formación ciudadana no ha perdido su valor; lo que ha cambiado es qué se entiende por ella. Cuando Pagès y Santisteban (2010) se preguntan acerca de las intencionalidades que existen hoy detrás de la enseñanza de la historia para la formación de ciudadanos, reivindican su importancia por la preocupación en torno a la ampliación de la participación política y social de los jóvenes. También -añadimos nosotros- de lo que se trata es de pensar la ciudadanía en términos más amplios que en el pasado, por fuera de los encorsetamientos del Estado nación y de la ideología liberal y burguesa.

En un artículo titulado *“Educar al soberano del siglo XXI”*, Isabelino Siede (2010) se propone caracterizar la educación ciudadana en Argentina en la larga duración, desde 1810 hasta 2010. Explica que no podemos pensar la concepción dominante acerca de la formación ciudadana como algo inmutable, sino que es importante tener en consideración los cambios que ha presentado en diferentes contextos históricos y culturales. La educación -nos dice- no es neutral, ya que *“pretende la formación de un sujeto como ciudadano, una categoría relacional y contextual, vinculada con el ejercicio del poder y el gobierno de las sociedades”* (2010, p. 90). Esto implica que son los intereses de quienes han logrado imponer su visión hegemónica los que le imprimen el significado a la educación en distintos contextos históricos. Por tanto, se vuelve necesario ser capaces de discernir los mandatos de formar ciudadanos en un contexto político u otro.

Siede realiza una interesante caracterización sobre las concepciones acerca de lo que implicó formar ciudadanos en tres contextos claves: durante la ruptura del orden colonial (desde 1810), con el primer centenario de la Revolución de Mayo (hacia 1910) y hacia el bicentenario (2010). Durante el primero de estos períodos, hubo dos concepciones: por un lado, la de Mariano Moreno proponía formar ciudadanos racionales y críticos, que rompieran los lazos coloniales e iniciaran el camino hacia la construcción de un nuevo orden social; por el otro, el proyecto triunfante representado por Saavedra. Según este último, las guerras de independencia volvían necesario abandonar aquella concepción de la pedagogía ilustrada y, las nuevas cualidades esperadas en un ciudadano pasaron a ser el coraje y la obediencia.

Con el primer centenario, quedó atrás la criticidad en la formación ciudadana. El mandato comenzó a ser el de disolver las diferencias y el cosmopolitismo. Se trataba de generar un sentimiento de lealtad patriótica, de valoración de lo nacional, de recuperación de las tradiciones. De allí el énfasis en la enseñanza de la historia nacional. Finalmente, en el contexto actual han sido recuperadas algunas de las expectativas ilustradas, sobre todo en lo referido a que los saberes escolares contribuyan a la criticidad, la libertad y la lucha contra las injusticias.

Siede propone en los comienzos de este siglo comenzar a pensar que la ciudadanía no es un mero conjunto de derechos y obligaciones, sino que se trata sobre todo de una convocatoria a la acción social, de que los sujetos sean capaces de pensar nuevos futuros y proyectos de transformación colectiva. Esta propuesta nos ayuda a revisar nuestras propias concepciones acerca de lo que debe ser la escuela. Debe ser formadora de una ciudadanía crítica y activa que se pregunte por la realidad social, debe contribuir a que las personas comprendan en qué mundo vivimos e imaginar qué futuro desean, que permita evaluar discursos hegemónicos y tomar posición sobre la información que fluye por los medios de comunicación.

La educación para la ciudadanía conlleva ineludiblemente un compromiso político. La formación de ciudadanos es una formación política, que requiere de los docentes que sean conscientes de su posicionamiento ético-político acerca de las finalidades de la enseñanza de la Historia y las demás Ciencias Sociales.

Valoración de los resultados obtenidos

En la búsqueda de aquellos indicios acerca de los sentidos que los estudiantes practicantes le atribuyen a las finalidades de la enseñanza de la historia, centramos nuestra mirada analítica en los informes finales de carrera del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Córdoba. Dichos insumos permiten acercarnos a las reflexiones de los protagonistas sobre la intervención docente en las aulas. Encontramos también huellas de su construcción metodológica, sus concepciones sobre la disciplina y las dimensiones de la historia que consideraron centrales para ser enseñadas.

Los informes finales constituyen una fuente de investigación muy valiosa dado que arrojan datos sobre los desafíos, tensiones, logros y reflexiones de los practicantes acerca de su residencia, así como permiten identificar las representaciones sobre la propia tarea docente. A partir de ellos podemos acceder no solo a los posicionamientos teórico-epistemológicos, sino también a los registros de lo que sucedió en las clases, los usos lingüísticos, las interacciones, la forma del contenido, los materiales de lectura y recursos elaborados para llevar a cabo la propuesta de intervención. Sin embargo, conviene aclarar que dado que se trata de una primera aproximación a la problemática de la ciudadanía desde el pensamiento histórico, nos hemos centrado en las reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia y no en la construcción metodológica y el registro denso de las clases.

Luego del análisis en profundidad, nos pareció conveniente agrupar en tres grandes grupos las producciones de los estudiantes practicantes y, por consiguiente, las representaciones acerca de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria:

- En un primer grupo, aquellos que no expresan una preocupación por las finalidades de la enseñanza de la Historia. Son quienes ponen el foco en los saberes disciplinares antes que en el valor formativo de la educación histórica.

- En segundo lugar, los que señalan como finalidades de la enseñanza de la historia la formación de una ciudadanía crítica. A modo de ejemplo, recuperamos la siguiente narrativa:

“[...] pensar el significado de enseñar Historia, el para qué, fue una guía permanente en mi práctica de enseñanza. [...] un propósito central fue que el aprendizaje de la historia en el ámbito escolar contribuya en mis alumnos a configurar la construcción de su identidad, permitiéndoles [...] alcanzar un conocimiento más acabado de la realidad social [...], que contribuya a la formación de ciudadanos críticos [...].” (Informe Final, 2013)

O, como se explicita en otro informe:

“La finalidad de la enseñanza de la Historia en el secundario debía poder promover una reflexión crítica sobre el propio presente, entenderlo como el resultado de una construcción histórica [...]. Y, por sobre todo, la posibilidad de construir algo diferente, como también la posibilidad de cambio y de intervenir en ese cambio.” (Informe Final, 2017)

- Por último, los que se preguntan *¿para qué enseñar historia?*, pero lo hacen desde la preocupación por la formación del pensamiento histórico y la construcción de una ciudadanía crítica:

“Se trata de ayudar a los alumnos a crear herramientas intelectuales y situaciones para comenzar a desarrollar el ‘Pensamiento Histórico’. Muchos didactas contemporáneos proponen el desarrollo de esta capacidad intelectual en los jóvenes como una finalidad educativa que se debe promover en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales para alcanzar una mejor educación ciudadana.” (Informe Final, 2017b)

Podemos concluir, entonces, que los dos primeros grupos representan a la mayoría de las producciones que analizamos y que, en menor medida, encontramos reflexiones acerca de las finalidades de la enseñanza de la Historia asociadas a la formación de ciudadanía desde las categorías del pensamiento histórico.

Sin embargo, hasta donde pudimos indagar, no hemos encontrado reflexiones o discusiones sobre el tipo de ciudadanía que se pretende contribuir a formar desde la escuela. Menos aún hay referencias a una ciudadanía pensada de manera contextualizada temporal y espacialmente.

Si bien será objeto de próximos avances en la investigación, podemos aventurarnos a decir que reconocemos conceptualizaciones de la ciudadanía asociadas a concepciones liberales clásicas de la misma, que no recuperan los aportes producidos durante las últimas décadas en Europa y América Latina, desarrollados más arriba en esta ponencia. A partir de esto, es que se hace evidente que existe una relación entre la ausencia en la formación del profesorado en relación al pensamiento histórico y, por lo tanto, la misma ausencia en las propuestas de enseñanza analizadas.

Un listado de temas o de conceptos relacionados con la dimensión política de la ciudadanía, así como una serie de sugerencias para su puesta en práctica, no supone una enseñanza que recupere las potencialidades del pensamiento histórico para la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva. Este tipo de prácticas centradas en los hechos, en la teoría o en la reproducción de derechos no se corresponden con el desarrollo de las dimensiones del pensamiento histórico.

Conclusiones

Las dificultades para pensar didácticamente la formación de ciudadanos desde las propuestas de pensamiento histórico se deben en gran medida a la formación académica que han recibido los estudiantes practicantes en la universidad. A pesar de que esta finalidad está muy presente en las cátedras específicas del trayecto del profesorado, es difícil romper con el lugar

hegemónico que tiene la formación disciplinar en el plan de estudios de la carrera de Profesor en Historia de la UNC.

Los conceptos sociales construidos a lo largo de la formación disciplinar constituyen elementos indispensables para la construcción del pensamiento histórico, pero no son suficientes para desarrollar propuestas de enseñanza que promuevan la construcción de ciudadanía. Por lo general, el cambio se da en las concepciones de la Historia académica pero no es tan claro ese cambio con relación a la Historia enseñada.

Consideramos que la formación de ciudadanos críticos requiere además ser pensada desde las problemáticas específicas de América Latina. Como dijimos, la región presenta elevados niveles de desigualdad y de exclusión. Las inequidades no son sólo económicas, sino también sociales, políticas, culturales, de género, etc. En esta ponencia pretendimos dar cuenta de la complejidad que existe en el proceso de construcción y definición de la ciudadanía, donde los escenarios del contexto moldean su contenido.

Consideramos que la educación no sólo tiene por delante la ardua tarea de formar ciudadanos críticos y participativos. También se hace cada vez más necesario que los estudiantes sean conscientes de los propios posicionamientos teóricos que asumen sobre la democracia y la ciudadanía en la actualidad.

El concepto de ciudadanía heredado de la modernidad remite a una pretendida igualdad legal o política de las clases sociales, borrando toda desigualdad entre quienes mandan y quienes obedecen, entre quienes tienen demasiado y los que no poseen absolutamente nada, entre quienes toman decisiones que afectan la vida de otros y quienes creen no tener más alternativa que obedecer.

A partir de lo relevado y analizado en este avance de investigación es que sostenemos la necesidad de que en las aulas se construya una ciudadanía universal y emancipada, donde la democracia en sentido amplio sea el estado de normalidad y no el estado de excepción (donde exista no sólo la igualdad ante la ley, sino también económica, social, cultural, de género, etc.); con ciudadanos activos, participativos, solidarios y cooperativos. En definitiva, con mujeres y hombres con capacidad de interpretar el pasado, para poner la mirada en el presente e intervenir políticamente por un futuro más democrático e igualitario.

Referencias bibliográficas:

- **Ansaldi, W.** (1998). Reivindicación del arte de navegar contra el viento. Alegato a favor de una ciudadanía incluyente y universal. En Escenarios Alternativos, Año 2, n° 4, Buenos Aires, pp. 105-122.
- **Ansaldi, W.** (2001). Derechos humanos y derechos de ciudadanía como límites a la arbitrariedad del poder. En Índice, Revista de Ciencias Sociales, año 35, n° 21, DAIA, Buenos Aires, pp. 95-112.
- **Arendt, H.** (1993). La condición humana. Ed. Paidós, Barcelona.
- **Cheresky, I.** (2012). ¿Qué democracia en América Latina? Ed. Prometeo Libros, Buenos Aires.
- **Coudannes, M.** (2013). La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso. Tesis Doctoral UAB. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/120255>
- **González, N.; Pagès, J.; Santisteban, A.** (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En Martínez, M. y Santisteban, A. (Eds.), La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, Vol. 1. Asociación

Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Compobell S.L., Murcia.

- **Jelin, E.** (1996). La construcción de la ciudadanía: entre la solidaridad y la responsabilidad. En Jelin, E. y Hershberg, E. (comp.), *Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América latina*, Ed. Nueva Sociedad, Caracas.
- **Levín, S.** (2004). Los desafíos de la ciudadanía en las sociedades contemporáneas. En *Revista SAAP*, vol. 2, n° 1, diciembre, pp. 35-68.
- **Marx, K. y Engels, F.** (1977). *La ideología alemana*, Ediciones de Cultura Popular, México.
- **Mouffe, Ch.** (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Ed. Paidós, Barcelona.
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n° 64, pp. 8-18.
- **Quiroga, H.** (1998). El ciudadano y la pregunta por el Estado democrático. En *Estudios Sociales, Revista Universitaria Semestral*. Año VIII, n° 14, Santa Fe, 1° semestre de 1998, pp. 19-41.
- **Santisteban Fernández, A.** (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. En *Clío & Asociados, FaHCE, Universidad Nacional de La Plata*, n° 14, pp. 34-56.
- **Santisteban Fernández, A. y Pagès Blanch, J.** (2007). La educación democrática de la ciudadanía, una propuesta conceptual. En Ávila Ruiz, M.; López Atxurra, J. y Fernández de Larrea, E. (coords.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, ed. Bilbao.
- **Siede, I.** (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- **Siede, I.** (2010). Educar al soberano del siglo XXI. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4° época, año 4, Universidad Nacional de La Plata, pp. 89-104.
- **Siede, I.** (2012), *Aportes para educar ciudadanos del siglo XXI*. Ponencia presentada en el Foro Educativo Nacional de Colombia, noviembre de 2012.
- **Smulovitz, C.** (1997). Ciudadanos, derecho y política. En *Ágora*, n° 7, pp. 159-187.

Conversaciones en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria: habilidades que posibilitan el desarrollo de una conciencia social compleja

María Virginia Mazzón - Noemí Bardelli

mazzonvirginia@gmail.com - noemibardelli@gmail.com

ISFD N°6; ISFD N° 5; Neuquén / Argentina.

RESUMEN:

Se presenta una conversación entre la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Psicología Educativa a fin de reflexionar acerca de las finalidades pedagógicas que la enseñanza de lo social tiene en la actual Escuela Secundaria.

Desde un abordaje integrador de los actuales espacios de Historia, Geografía y la Educación Cívica se plantea cómo los docentes pueden promover el desarrollo de la “*Conciencia Social Compleja*” en sus estudiantes a partir de un trabajo didáctico centrado en el fortalecimiento de habilidades cognitivas, emocionales y sociales desde una perspectiva inclusiva. En este sentido, se promueve la interacción de procesos inter e intra subjetivos que ponen en diálogo los contenidos escolares de las Ciencias Sociales con la realidad, aportando así a la formación de identidades múltiples en adolescentes y jóvenes como ciudadanos participes de contextos dinámicos, inciertos y abiertos al cambio.

PALABRAS CLAVES: Conciencia social compleja – Desarrollo de Habilidades - Didáctica de las Ciencias Sociales - Realidad Social.

Conversas em torno do ensino de Ciências Sociais no Ensino Secundário: habilidades que possibilitam o desenvolvimento de uma consciência social complexa

RESUMO:

Apresentamos uma conversa entre a Didática das Ciências Sociais e a Psicologia Educativa, a fim de refletir sobre os propósitos pedagógicos que o ensino social tem na atual Escola Secundária.

A partir de uma abordagem integrativa dos espaços atuais de História, Geografia e Educação Cívica, propõe-se como os professores podem promover o desenvolvimento da “Consciência Social Complexa” em seus alunos de um trabalho didático focado no fortalecimento de habilidades cognitivas e emocionais e aspectos sociais de uma perspectiva inclusiva. Nesse sentido, promove-se a interação de processos intra e intra-subjetivos que trazem os conteúdos das Ciências Sociais em diálogo com a realidade, contribuindo assim para a formação de identidades múltiplas em adolescentes e jovens como cidadãos que participam de atividades dinâmicas, incertas e aberto para mudar.

PALAVRAS CHAVES: Consciência social complexa - Desenvolvimento de Competências - Didática das Ciências Sociais - Realidade Social.

Conversations around the teaching of Social Sciences in Secondary School: skills that enable the development of a complex social conscience.

ABSTRACT:

We present a conversation between the Didactics of Social Sciences and Educational Psychology in order to reflect on the pedagogical purposes that the social teaching has in the current Secondary School.

From an integrative approach of the current spaces of History, Geography and Civic Education, it is proposed how teachers can promote the development of “Complex Social Consciousness” in their students from a didactic work focused on the strengthening of cognitive, emotional abilities and social aspects from an inclusive perspective. In this sense, the interaction of intra and intra-subjective processes is promoted that bring the contents of the Social Sciences into dialogue with reality, thus contributing to the formation of multiple identities in adolescents and young people as citizens participating in dynamic, uncertain and open to change.

KEYWORDS: _Complex social awareness - Skills Development - Didactics of Social Sciences - Social Reality.

Introducción

*Solo un sujeto que pregunta y se pregunta,
que comparte sus preguntas con otros y transita el recorrido que cada pregunta exige,
está en condiciones de construir un conocimiento crítico y emancipador.
El conocimiento puede ser una estrategia para doblegar mentes inquietas o una
herramienta de libertad,
en tanto se erija como conocimiento autónomo y solidario, inquisidor y errante.
Su carácter se define en el modo que escojamos de enseñar y en las condiciones de
aprendizaje que propiciemos. Así la didáctica de las Ciencias Sociales no habrá trabajado
en vano*
(Siede, 2015, p. 292)

Esta ponencia tiene por finalidad generar un espacio de reflexión teórica sobre las finalidades pedagógicas de la enseñanza de las Ciencias Sociales en relación a la formación de los sujetos de aprendizaje del nivel secundario. Para ello, se propone un diálogo problematizador entre la Didáctica de las Ciencias Sociales, desde una perspectiva activa y crítica contrapuesta a formatos de enseñanza tradicionales que conviven en las escuelas con otros más innovadores, y la Psicología Educativa, desde los desarrollos teóricos que evidencian la complejidad de los procesos de aprendizaje. Ambos puntos de partida requieren de un intercambio de ideas en pos de un abordaje articulado para potenciar las posibilidades que la enseñanza del objeto de estudio de las Ciencias sociales, las realidades sociales, puede ofrecer a los estudiantes como protagonistas de contextos complejos e inciertos.

Estas reflexiones no pretenden convertirse en un punto de llegada ni arribar a conclusiones cerradas sino que tienen como objetivo dar cuenta de la necesidad de pensar interdisciplinariamente la enseñanza y sus desafíos actuales. En este sentido esta ponencia habilita la exploración y la construcción de análisis que articulan enfoques teóricos de un modo horizontal, desjerarquizado, y de mutua interpelación.

A modo de organizar esta conversación, el trabajo se estructura en cuatro apartados. El primero se propone caracterizar a las Ciencias Sociales Escolares en el marco de la escuela secundaria. Se propone analizar las tensiones que se presentan en el área entre la permanencia de las tradiciones y la búsqueda de nuevos sentidos pedagógicos. En el segundo apartado, se presenta a la “Conciencia Social Compleja” como un nuevo constructo teórico que surge de la problematización de los marcos teóricos en diálogo y evidencia la complejidad que encierra en la actualidad el trabajo pedagógico con el objeto de estudio de las Ciencias Sociales. El tercer y cuarto apartado se centran en describir los desafíos que esta nueva conceptualización plantea por un lado, para el aprendizaje desde la perspectiva socio-cultural del desarrollo y la consideración del valor de las experiencias colectivas en las trayectorias educativas y por otro lado, para la enseñanza de las Ciencias Sociales, a través de la propuesta de estrategias didácticas que favorecen la motivación por aprender y la autonomía en los estudiantes.

Como autoras y docentes implicadas en la práctica educativa pretendemos con esta comunicación articular, e incluso desarticular, nuestros marcos conceptuales a partir de nuevas preguntas e hipótesis de investigación que nos conduzcan a renovadas formas de analizar e intervenir las múltiples realidades de trabajo pedagógico.

1. LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES EN LA ESCUELA SECUNDARIA: entre las tradiciones y el encuentro con nuevos sentidos pedagógicos.

Actualmente, en la Escuela Secundaria Neuquina, por ausencia de diseño curricular, por tradiciones instituidas y por la estructura del sistema educativo, el campo de enseñanza de las Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Educación Cívica) en el ciclo básico se dicta a modo de asignaturas aisladas entre sí con objetos de estudios propios que no logran ser interrelacionados conceptualmente. Este es uno de los fundamentos por los que desde el año 2016 el gremio docente ATEN, en conjunto con el Consejo Provincial de Educación, lleva adelante en nuestra provincia un proceso de construcción curricular para el nivel medio¹.

En este contexto, los docentes hemos potenciado los espacios de debate y construcción colectiva sobre nuestras construcciones metodológicas (Edelstein, 2011) donde el intercambio de posiciones sobre estilos de enseñanza y finalidades pedagógicas, éticas y políticas configuran un espacio complejizado por diferentes marcos teóricos, tensionando y enriqueciendo este proceso. Cabe por lo tanto, repensar e iniciar esta conversación recuperando el recorrido que las Ciencias Sociales presentan como contenido escolar para plantear nuevos desafíos.

Tomando como referencia los aportes de España (2014) se pueden visibilizar cuatro líneas o tradiciones de enseñanza de las Ciencias sociales en la Escuela Secundaria; cada una se sustenta en un marco epistemológico específico y configura un estilo metodológico para el abordaje de los contenidos en particular. La primera tradición es la *positivista*, de gran impacto en las escuelas. Esta sustenta sus conocimientos en criterios objetivos propios de las ciencias naturales, donde el objeto determina al sujeto y el mundo social es factible de ser medido y estandarizado en leyes de alcance universal. Los estudiantes memorizan, repiten y responden respuestas basadas en hechos y datos obtenidos de la autoridad emanada de los textos y son juzgados por el docente quien se asume como el erudito en el tema. La segunda línea expuesta por la autora es la *humanista*, aquí se concibe el conocimiento social como producto de la actividad humana y de la experiencia que cada sujeto pueda vivir. El mundo social asume sus propias lógicas (diferente a la del mundo natural) y los estudiantes participan activamente en su interpretación del conocimiento social. Así, los estudiantes asisten a procesos de enseñanza y aprendizaje marcados por su subjetividad, donde propuestas didácticas flexibles y abiertas que contemplan sus intereses promueven el contacto empírico con la realidad, motivados por los docentes a asumir sus responsabilidades individuales y sociales. La tercera tradición es la *racionalista crítica*, que sostiene que las sociedades son construcciones históricas y problemáticas y por lo tanto, su estudio y conocimiento es un producto histórico y social. Desde esta perspectiva, la escuela asume un compromiso emancipador: debe formar a los estudiantes, en la toma de conciencia de las relaciones de poder que configuran las realidades sociales. Las propuestas didácticas, de fuerte carga ideológica explícita, se caracterizan por acercar a los estudiantes a los contenidos visibilizando las metodologías de cada disciplina desde la perspectiva de transformación del mundo con propuestas construidas colectivamente. La cuarta y última tradición es la que la autora denomina *educación social* y recibe influencias de la segunda ya mencionada, reconociendo el rol de la subjetividad en la construcción del conocimiento y la vez, la influencia de los condicionamientos de los contextos en que se construyen y la importancia de la comunicación en la diferentes subjetividades que constituyen el grupo-clase. Desde este abordaje se valoran las diversas lecturas que se producen sobre los contenidos a partir de propuestas didácticas que enfatizan la comunicación dialogada; la deconstrucción de los discursos en relación a los condicionamientos que tensan los contextos sociales.

¹ Para profundizar sobre el devenir de este proceso; las formas de participación, representación y los documentos elaborados a la fecha: Aten provincial. Evaluación del proceso colectivo de construcción curricular-nivel medio. Neuquén. Consultado el 22 de Febrero de 2018, en <http://atenprovincial.com.ar/nivel-medio.html>

En relación a esta pluralidad expuesta, Siede (2015) afirma que en la escuela conviven dos sentidos de la enseñanza de las Ciencias Sociales. El primer sentido se caracteriza por el *valor prescriptivo* propio de los primeros años del Sistema Educativo Argentino y del naciente Estado Nacional, orientado a la formación moral e identitaria de una ciudadanía con marcados lazos sanguíneos y culturales de raigambre europea. El objetivo del currículum del área, cargado de efemérides y héroes nacionales, es el de educar a los sujetos para que asimilen las realidades sociales y asuman una actitud de aceptación y sumisión frente a las mismas. Se evidencian aquí estrechas relaciones entre este sentido y la primera tradición identificada por España (2014). El segundo sentido es el *valor formativo* de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Desde este, la escuela se asume como una herramienta para el estudio crítico de la realidad, a partir de reflexiones metodológicas y la revisión de prejuicios desde valoraciones que son justificadas y argumentadas. Las derivaciones didácticas de este sentido se nutren de propuestas activas que conciben al conocimiento como inacabado y señalan su posibilidad de reconstrucción en la práctica áulica generando las condiciones para “formular y sustentar juicios de valor a partir de conocer” (Siede, 2015, p. 40) revisar verdades consideradas naturales o hegemónicas y proponer criterios para actuar. Siede (2015) afirma que así la enseñanza de las Ciencias Sociales promueve en los estudiantes las condiciones para formar la conciencia histórica; construir identidades múltiples y convergentes y aportar al ejercicio de la ciudadanía democrática.

En el devenir de los desarrollos teóricos más recientes sobre las Ciencias Sociales Escolares, las propuestas de interdisciplinariedad desde el paradigma de la indeterminación² interpelan nuestras prácticas docentes hacia la resignificación de un objeto de estudio compartido, *la realidad social*³, por los espacios curriculares, donde cada uno aporta su especificidad propia y a la vez, establece vínculos y relaciones con los otros. Así se construye una trama de conocimiento que habilita a docentes y estudiantes a visibilizar una identidad propia del campo disciplinar y didáctico y una forma específica de pensamiento sobre lo social que implica una visión epistemológica y metodologías didácticas activas.

Cabe tener en cuenta que como afirma Siede (2015) estas miradas innovadoras conviven y entran en tensión con lo que el autor denomina *currículum residual* donde predomina el sentido prescriptivo, pensado desde una mirada epistemológica y didáctica propia de contextos históricos educativos diferentes al actual.

En este trabajo asumimos la finalidad del área de las Ciencias Sociales como el espacio para “tratar de acercarse a la realidad social para comprenderla y para formar parte de ella, lo cual requiere ampliar y confrontar en el espacio público del aula, las socializaciones primarias de los grupos de referencia de cada estudiante” (Siede, 2015, p. 29). En este sentido, la escuela es el lugar privilegiado para que los estudiantes analicen, reflexionen y confronten las explicaciones sobre la realidad, que han construido a lo largo de su experiencia social, con las explicaciones

² Jara (2008) aborda la realidad social contemporánea y sus relaciones desde la complejidad como punto de partida, asumiendo la existencia de múltiples complejidades evidenciadas en todos los campos del conocimiento y plantea una nueva didáctica entre el objeto y el sujeto (diferente a la tradicional, del siglo XIX). Para ello es necesario construir un nuevo lenguaje, interpretar una nueva cosmovisión, construir una nueva racionalidad que permita leer desde otra lógica las nuevas configuraciones sociales. “Así, el sentido del saber cambia, expresa posibilidades, no certidumbres [...] Un objeto definido más allá de lo disciplinar haría posible el desarrollo de una racionalidad que permita comprender al mundo como una realidad de interacciones de redes complejas y en devenir” (Jara, 2008, p. 129).

³ Siede (2015) la define desde un enunciado de la Unesco (1977) y afirma que “(...) La realidad social testimonia la manera en que las sociedades humanas se organizan y funcionan para satisfacer, en primer lugar, las necesidades de alimentación, de refugio, de salud, de educación y de trabajo” (Siede, 2015, p. 32). Afirma que ésta abarca el pasado, el presente y el futuro y que se caracteriza por los siguientes rasgos: es multifacética; diversa y desigual; implica a los sujetos como objeto; es cambiante; conflictiva y contradictoria; admite múltiples dimensiones de análisis y es factible de ser abordada interdisciplinariamente ya que en su entramado se constituye como objeto de estudio. Para España “La realidad social es una condición de vida de los seres humanos producida por ellos mismos, en tanto sujetos sociales que se integran en un conjunto de relaciones guiados por sus motivos e intenciones” (España, 2014, p. 82).

académicamente validadas que cada espacio disciplinar puede aportar. Los estudiantes, entendiéndose a sí mismos como sujetos de derecho, podrán construir una lectura argumentada de la realidad, tomar decisiones sobre ella y construir alteridades. La actualidad evidencia una realidad social conflictiva signada por mensajes violentos e individualistas que justifican la desigualdad de oportunidades como producto de la elección de los sujetos. Este panorama nos interpela a reflexionar sobre el cómo y el para qué enseñar lo que enseñamos. Es por ello que en la búsqueda de nuevos caminos de intervención, acordamos con las palabras de Siede (2013) al plantear:

En una sociedad desencantada con lo político, la neutralidad pedagógica, que se expresa como silencio ante los conflictos y como evasión ante las controversias no parece ser la herramienta adecuada para formar ciudadanos dispuestos a la participación activa y al ejercicio del poder popular. Es necesario avanzar hacia la educación política que dé cabida a la formación argumentativa, al análisis de los discursos divergentes sobre la realidad social, a la búsqueda de criterios comunes y de mecanismos de validación de consenso al reconocimiento de actores diferentes que pujan por intervenir en la actividad pública.”(...) la educación escolar debe tomar posición para recrear las bases culturales de la participación democrática, debe ser beligerante. (Siede, 2013: p. 22).

2. EN BÚSQUEDA DE NUEVAS CONCEPTUALIZACIONES: LA CONCIENCIA SOCIAL COMPLEJA

Aquí presentamos y abrimos a la problematización algunos posibles caminos que enriquezcan un marco teórico de referencia y habiliten la conceptualización del constructo teórico *Conciencia Social Compleja* (en adelante CSC). Se concibe a la CSC como el desarrollo social de los sujetos en la convergencia de las múltiples dimensiones constitutivas de la realidad social. Como constructo epistemológico, la CSC promueve en los estudiantes habilidades para tensionar las realidades sociales a analizar con los saberes construidos en torno a ellas.

A continuación se expondrán las dimensiones constitutivas de la CSC tomando los aportes de Titaux Guillón (2003) y resignificándolas a la luz del nuevo constructo teórico planteado.

Conciencia histórica: es la habilidad de comprender la realidad e imaginar el futuro a partir del dominio de las temporalidades. Esto implica: “...contemplar desde una perspectiva histórica las circunstancias del mundo y la experiencia individual o colectiva, que supone hacer referencias históricas, razonamientos históricos y también estar seguros que resultan pertinentes para entender el hoy y el mañana, para actuar” (Titaux Guillón, 2003, p 30).

Conciencia territorial: es la habilidad de reconocer articuladamente un territorio en forma multi-escalar (local, regional o global) percibiéndose los estudiantes como parte del mismo ya que “Es el reconocimiento de un territorio donde la identidad pueda enraizar” (Titaux Guillón, 2003, p 30).

Conciencia cívica: es la habilidad de asumir una responsabilidad en el espacio público (diferenciado del espacio privado) y del devenir colectivo; implica el reconocimiento de los derechos propios y de los del “Otro”. Así:

Se presenta al colectivo y al público civil como un tipo de relación diferente al de la esfera privada. En este sentido tiene una identidad. Esta clase de relación con el colectivo es la que podemos considerar como piedra angular de una enseñanza que explícitamente contribuye a tener conciencia cívica (Titaux Guillón, 2003, p. 31).

Conciencia económica⁴: es la habilidad de comprender la realidad económica, a partir de problematizar las decisiones de poder y éticas involucradas en la administración de los recursos naturales y materiales de las diferentes realidades sociales. Esto implica el autorreconocimiento como sujeto económico activo comprendido en estas relaciones.

En el ámbito escolar, el abordaje de la CSC implica el desarrollo de habilidades sobre el conocimiento de lo social. Como objetivo de aprendizaje, entendemos que implica el trabajo sobre experiencias pedagógicas basadas en la participación social, en el reconocimiento de las diferencias entre uno, nosotros y los otros y en la coexistencia de ciudadanía múltiple y convergentes⁵ (Siede, 2015). Se considera que las dimensiones constitutivas de la CS son asumidas por cada estudiante de manera diversa y compleja, no de modo lineal y prescriptivo; siendo que éstas se definen por un mutuo devenir entre procesos inter e intra subjetivos que posibilitan a los sujetos interactuar activando el contexto del que son parte con el conocimiento escolar propuesto y articulando sus representaciones sociales con las finalidades y los contenidos a enseñar. Como enfoque didáctico se plantea la necesidad de generar situaciones para leer, comprender, decidir y actuar sobre problemas sociales, es decir, poner en acto la CSC.

Considerando lo expuesto, en los siguientes apartados se propone ahondar en las implicancias que esta nueva conceptualización conlleva para el aprendizaje y la enseñanza.

3. EL APRENDIZAJE DE LA CONCIENCIA SOCIAL COMPLEJA

La conversación que las Ciencias Sociales y la Psicología Educativa entablan en torno a la CSC interpela la complejidad del aprendizaje y conlleva el cuestionamiento acerca de qué implica para los adolescentes y jóvenes aprender hoy. Partiendo del principio didáctico que afirma que los estudiantes construyen un marco asimilador a lo largo de su experiencia personal y escolar y a partir del él, significan contenidos de las ciencias sociales, es decir, no reciben pasivamente la información sino que la tensionan con sus propias interacciones sociales (Aisenberg, 1994), cabe repensar las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y CSC a la luz de nuevas lecturas de los enfoques socioculturales.

La teoría de Vigotsky plantea aportes a la comprensión de la influencia del *contexto social*⁶ en el aprendizaje, es decir, en cómo los estudiantes piensan y en aquello que piensan, entendiendo que la construcción cognitiva está mediada socialmente. En pocas palabras, el contexto social forma parte del proceso de desarrollo y moldea los procesos cognitivos. Ahora bien, el contexto social se presenta en un nivel interactivo inmediato (propio de las interacciones espontáneas), en un nivel estructural (constituido por las estructuras sociales como la familia y la escuela) y un nivel cultural o social general (integrado por elementos de la sociedad como el lenguaje y el uso de la tecnología) que se relacionan dialécticamente en los espacios de aprendizaje. Para adentrarnos al suceder del aula, cabe aquí hacer referencia al concepto de *cognición compartida socialmente* para remitir a aquellas actividades y experiencias grupales que permiten la

⁴ La conciencia económica no forma parte de la propuesta teórica de Titaux Guillon. Adherimos a la propuesta de Santisteban (2008) quien afirma que la formación de la ciudadanía *económica*, es competencia también de las Ciencias Sociales ya que “las decisiones que se toman en ese campo afectan a las personas, y por lo tanto; se deben conocer los mecanismos de toma de decisiones y participación democrática” (p. 17).

⁵ En diferentes obras, Siede (2007; 2015) referencia esta característica propia de una escuela que quiere asumirse como plural donde además de las dimensiones normativas y valorativas que conforman la formación ética y política se suma la dimensión de la construcción de las identidades entendida como “...una construcción narrativa en la acción con los otros desde la relación autónoma con normas y valores” (2007, p. 113). Así, en las aulas deberían gestarse las condiciones para que los estudiantes vayan “...hallando los caminos de reconocimiento de sí mismos y de los otros mediante la confrontación de miradas” (2015, p. 41).

⁶ El contexto social es un concepto histórico. Para Vygotsky, la mente humana es producto, tanto de la historia humana o *filogenia*, como de la historia individual u *ontogenia*. Si bien la mente humana moderna ha evolucionado con la historia de la especie, la mente de cada individuo es también producto de experiencias personales únicas. Los tiempos actuales configuran contextos cambiantes y contingentes y demandan mentes flexibles abiertas a constantes revisiones y constructoras de múltiples aprendizajes.

construcción de procesos mentales que luego pasan al plano individual en el marco de los procesos de interiorización (Brodova & Leong, 2004).

Considerando lo expuesto, resulta pertinente presentar en esta comunicación algunos aportes de Rogoff (1997) en relación a los tres planos de la actividad socio-cultural, entendiéndolos como dimensiones que podrían ayudarnos a comprender el proceso de aprendizaje implicado en el desarrollo de la CSC. Para Rogoff, el desarrollo se observa en tres planos, *la apropiación participativa, la participación guiada y el aprendizaje*. Cada uno de ellos se corresponde con procesos personales, interpersonales y comunitarios, que se constituyen mutuamente y que ponen en evidencia la inclusión conjunta del sujeto y del contexto en marcos temporales cada vez más amplios. Son las participaciones activas con otros sujetos en actividades culturalmente organizadas las que permiten conocer acontecimientos y experiencias de la comunidad que trascienden al sujeto pero que lo convocan y lo comprometen. Por lo tanto, resulta propicio pensar: ¿en qué medida el desarrollo de la CSC como objetivo de aprendizaje demanda poner en interacción en los estudiantes los tres planos de la actividad socio-cultural?, ¿Qué habilidades sobre el conocimiento de lo social se promueven en cada uno de estos planos?

Para la autora el aprendizaje como primer plano implica una dimensión comunitaria. La actividad se presenta en torno a la construcción de un sistema de acuerdos que los sujetos realizan a partir de propósitos o metas establecidos, además de los recursos y herramientas culturales para alcanzarlos. En este sentido, el aprendizaje se concibe como el proceso que posibilita que los sujetos se transformen a través de la implicación en diversas actividades, que los preparan para futuras participaciones en actividades relacionadas. El segundo plano de la actividad remite al concepto de *participación guiada* y alude a los procesos interpersonales, de implicación mutua entre los sujetos. El compromiso con experiencias y el sentido de colaboración entre sujetos permite la interacción directa con otros, los intentos deliberados de acciones conjuntas (aunque no simétricas) y el ajuste de los vínculos a través de procesos de comunicación y coordinación de esfuerzos creativos de comprensión y contribución. La participación guiada demanda interacciones variadas que pongan al sujeto en situación, activo, asumiendo responsabilidades, cumpliendo roles y gestionando recursos. Los cambios en el desarrollo que los sujetos logran al participar de actividades culturales para Rogoff implica la aproximación al plano individual entendido como *apropiación participativa*, en tanto los sujetos transforman la comprensión de su responsabilidad (no de forma solitaria en tanto internacionalización) en el grupo a través de su participación.

Al comprometerse con una actividad, participando de su significado, las personas hacen necesariamente contribuciones continuas (bien en acciones concretas o bien ampliando las acciones o ideas de los otros). De aquí que la participación es en sí misma el proceso de apropiación. (Rogoff, 2006, p. 7)

Ahora bien, teniendo en cuenta estos tres planos, no cabe duda que el desarrollo de la CSC requiere de actividades que promuevan la interacción de los procesos personales, interpersonales y comunitarios. No es posible el desarrollo de la CSC en soledad ya que justamente demanda a los adolescentes y jóvenes participar con otros (sean éstos los docentes, los referentes de la instituciones y organizaciones, los investigadores y/o novatos como sus pares) en actividades dinámicas, cambiantes que comprometan los procesos cognitivos frente a la toma de decisiones que deben asumir, comunicar y compartir dentro y fuera del espacio escolar. Cabe pensar por lo tanto que las actividades de aprendizaje deberían ser entendidas como *experiencias-acontecimientos* (Pérez, 2008), ya que convocan el presente, el pasado y el futuro de los procesos subjetivos singulares y colectivos de los estudiantes. Las experiencias desde esta perspectiva ayudan a los estudiantes a enfrentarse con lo dado y lo construido, la razón y lo sensible, el

sujeto y el mundo, la subjetividad y el conocimiento, la crisis y el posibilidad de cambio; creando y recreándolos acontecimientos vividos con otros, desde otros y desde sí mismo.

Lejos de acumular contenidos, centrar el aprendizaje en la CSC implica comprometer a los estudiantes en un proceso dinámico y cambiante, de desarrollo personal y transformación social que no se centra en habilidades universales ni ideales, sino que favorece la participación en actividades socio-culturales que desafían creativamente sus procesos cognitivos y emocionales en distintas situaciones. Esto implica desde el campo de las Ciencias Sociales promover acciones en los estudiantes que los motiven a asumir esfuerzos y oportunidades y a enfrentar condicionantes y cambios propios de comprender e intervenir la realidad social. Santisteban (2012) afirma al respecto que

No basta con formar a los estudiantes en competencias sociales y ciudadanas relacionadas a conocimientos funcionales y contextualizados, sino que éstas deben ser pensadas como un conjunto de capacidades que permitan en cada caso, dar respuesta a los problemas sociales. (2012, p. 12).

4. DESAFÍOS IMPLICADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA CONCIENCIA SOCIAL COMPLEJA

Las transformaciones contemporáneas en la escuela secundaria demandan nuevas miradas sobre el aprendizaje que comprometen a la enseñanza, en tanto, esta tarea implica hoy crear, sostener y acompañar las trayectorias educativas⁷ reales de los adolescentes y jóvenes, es decir, "... pensar de otros modos los encuentros de los sujetos en torno a la educación y particularmente en la escuela (...) buscando crear un "común" que nos reúna cultural e históricamente creando las numerosas singularidades que conforman y construyen ese 'común'" (Greco, 2016, p. 1).

En este sentido, la enseñanza, en tanto compromiso político, responsabilidad ética y tarea didáctica multidimensional, requiere en relación a la CSC la revisión de tiempos, espacios, tareas, modos de relación y reconocimientos de potencialidades para favorecer la participación escolar de los estudiantes en experiencias subjetivantes y habilitantes.

Lo expuesto abre un camino a la innovación didáctica, ya que la resignificación de los objetivos de aprendizaje que nos plantea la CSC conlleva, en tiempos de inclusión, la búsqueda de la diversificación de caminos de enseñanza que permitan de forma dinámica y flexible no sólo construir saberes y habilidades sociales, sino que posibiliten intervenir situadamente en los episodios y escenarios de las trayectorias de vida que se entrecruzan y presentan en los distintos recorridos educativos. Desde esta perspectiva, el aula se configura como el espacio donde sujetos e instituciones, proyectos individuales y colectivos se encuentran en el marco de una comunidad de aprendizaje que plantea, a nuestro entender, demandas concretas a la enseñanza que los docentes deberíamos comenzar a experimentar y compartir:

En primer lugar, la intervención sobre el deseo de conocer a partir del trabajo sobre *aquellos factores instruccionales y emocionales que permiten construir clima motivacionales de clase*. Para determinar qué características son las que configuran un entorno de aprendizaje seguro y motivador es preciso repensar el modo de actuar de los docentes. En el marco de los estudios

⁷ Se entiende por "trayectorias educativas" a los recorridos que los sujetos realizan inscriptos en marcos institucionales. Estas se producen porque un conjunto de gestos, de procesos, de organizaciones de tiempos y espacios, palabras y pensamientos en conjunto, tienen lugar. (Greco, 2016)

sobre los climas motivacionales de clase (Alonso Tapia y Fernández, 2009) y en relación con la enseñanza de la CSC se reconoce que el trabajo con los conocimientos previos, la relación de temas, el uso frecuente de ejemplos, la retroalimentación regular, el trato equitativo y el apoyo a la autonomía se presentan como los factores más significativos que deberían presentarse en las intervenciones didácticas para mostrar a los estudiantes la relevancia de las tareas e implicarlos con su propio aprendizaje.

En segundo lugar, la planificación, puesta en marcha y evaluación de *propuestas de enseñanza en base a problemas epistémicos relacionados con cuestiones socialmente vivas* (Santisteban, 2007). Esto implica seleccionar los contenidos de manera tal, que permita dar una unidad de sentido, susceptible de ser analizada en varias direcciones para profundizar un aspecto de la realidad pero sin perder su complejidad (Siede, 2015). Problemas, problemáticas y preguntas nos posicionan como docentes a asumir un nuevo lugar en el proceso de enseñanza, estimulando a los estudiantes a leer e interpelar la propia realidad, configurando problemáticas, creando condiciones para solucionarlas, aportando información, fomentando la reflexión y el debate y repreguntando para analizar las ideas propias. En correspondencia con lo descrito en primer lugar, resulta relevante para la enseñanza las interacciones de los estudiantes con su entorno, en actividades de cooperación y diálogo donde sea posible la empatía, la identificación, la proyección y la auténtica posibilidad de posicionamiento y toma de decisiones. Es aquí donde se plantean propuestas didácticas innovadoras y valorativas que dan cuenta de sujetos de aprendizaje involucrados en los problemas sociales a estudiar, desnaturalizándolos y desarrollando argumentaciones propias y alternativas a las respuestas hegemónicas de esos problemas (Mazzón & Bardelli, 2016). En este sentido, el desarrollo de la didáctica de las Ciencias Sociales presenta varias propuestas, que convergen en un enfoque problematizador de la realidad social. Por un lado, Le Marec (2006) con su propuesta denominada *problematización-secundarización* y por otro lado, Siede (2013) con la de *problematización- conceptualización* promueven líneas de trabajo didáctico crítico, problematizador y argumentativo sustentado en los principios de la convivencia democrática.

En tercer lugar y último lugar, cabe repensar *la autoridad pedagógica* en el sentido de fundación y “hacer crecer” que propone Arendt (2005), una autoridad ligada íntimamente al campo político y diferenciada del poder que interroga los problemas del vivir juntos de los humanos. Justamente el docente que promueve la CSC representa la figura de aquel que se hace garante y que protege el espacio “entre” los estudiantes, en uno común de aprendizaje y crecimiento donde ellos mismos asumen en el mismo acto pedagógico la responsabilidad de aprender e incluso el “poder” de dar comienzo a algo nuevo en sus saberes y en sus vidas. Precisamente es el reconocimiento de la autoridad pedagógica la que posibilita a los docentes brindar confianza y acompañamiento, de modo tal que los estudiantes logren reconocer y producir socialmente diversos modos de subjetividad, de conocimiento y de saber, recreando sus posiciones frente al mundo, los otros y consigo mismos.

En estrecha relación con estas tres demandas ya expuestas, desde el plano específico de la didáctica de las Ciencias Sociales asumimos que la CSC implica como desafío el abordaje áulico de los cinco rasgos que destaca Siede (2013) de la realidad social nacional y que exigen una respuesta formativa por parte del sistema educativo. El primero es pasar de la crítica al autoritarismo a la reconstrucción de autoridades y autorizaciones, abordando los fundamentos normativos y contextuales de la autoridad democrática. El segundo es superar la impugnación de las normas arbitrarias a la fidelidad hacia normas construidas democráticamente, involucrando a los estudiantes en instancias de debate, construcción y compromiso a cumplir en la discusión de nuevas leyes y el cumplimiento de las existentes. El tercero, basado en la revisión del “deber ser” incondicionado propio del sujeto moderno para enunciar responsabilidades condicionadas en

situaciones contingentes, (recreando argumentaciones sobre los principios de la vida personal y social, derribando certezas y asumiendo un pensamiento contingente, cambiante y reflexivo. El cuarto es superar el reconocimiento de los conflictos hacia la construcción de proyectos en común, proponiendo alternativas de reclamos, demandas y resolución de conflictos colectivos que no emanen de acciones violenta. El quinto y último rasgo que el autor destaca, en relación directa con el tercer desafío que mencionamos frente a la enseñanza, es la reflexión política pedagógica sobre el ejercicio del poder, tematizándolo, analizando sus modalidades, sus efectos y su historicidad.

Teniendo en cuenta los tres desafíos expuestos y su resignificación para llevarlos adelante en el aula de la escuela secundaria a través de los cinco rasgos presentados, consideramos que la CSC en el marco de la enseñanza escolar de las ciencias sociales necesariamente deberá orientarse a:

Una formación ético política emancipatoria (que) incluye la crítica y el cuestionamiento, como así también, la construcción argumentativa de horizontes hacia los cuales avanzar y criterios para la marcha (Siede, 2013, p. 29)

Conclusiones

Destacamos el carácter provisorio de las reflexiones aquí presentadas, reconociendo la necesidad de continuar abordando interdisciplinariamente la CSC desde su dimensión epistemológica y las relaciones que puedan surgir en torno a los distintos caminos de naturaleza didáctica que respondan a las necesidades de sujetos plurales y diversos que se comprometan con realidades sociales democráticas y justas. Así, esta conversación nos demanda pensar posibles transposiciones didácticas desde un saber sabio provisorio hacia un saber escolar que hoy tiene sustento a partir de desarrollos didácticos innovadores sobre el campo de lo social.

En este sentido, esta comunicación nos interpela a continuar encuentros dialógicos entre la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Psicología Educativa a partir de los siguientes interrogantes: ¿De qué modo la CSC habilita un nuevo abordaje epistemológico y didáctico del área de las Ciencias Sociales desde una perspectiva transversal?, ¿qué nuevos formatos escolares superadores de la estructura curricular actual favorece la CSC en el marco de la escuela secundaria?. Asimismo, a partir de los enfoques problematizadores de la enseñanza de lo social, ¿qué nuevos retos didácticos promueve la CSC para potenciar experiencias en contexto conflictivos, inciertos y cambiantes?, ¿cuáles son las habilidades del aprendizaje de CSC que desde la Psicología Educativa se potencian para favorecer aprendizajes significativos?, ¿de qué modo interactúan las dimensiones cognitivas y emocionales en el desarrollo de esta CSC?, ¿qué implicancias tiene en la subjetividad de los adolescentes y jóvenes y en sus trayectorias escolares?

Consideramos que estos interrogantes y los que surgirán en el camino hacia la construcción de posibles respuestas serán producto de espacios futuros trabajos de reflexión compartida que nos motivan a seguir pensando, compartiendo y debatiendo con otros.

Referencias bibliográficas:

- **Alonso-Tapia J. & Fernández, B.** (2009). Clima motivacional de clase: Validez transcultural e implicaciones educativas. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 32, 597-612.
- **Arendt, H.** (2005). *La condición humana*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- **Benejam, P.** (1997). La selección y secuenciación de los contenidos escolares. En: Benejam, P. & Pagès, J. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona: ICE-UB/Horsori.
- **Brodova, E. & Leong, D.** (2004). Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. México: Ed. Pearson.
- **Greco, M. B.** (2016). Trayectorias y autoridad. Entrecruzamientos para pensar la escuela Secundaria. Ponencia en el Coloquio la Escuela Secundaria disputa sentidos. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná: Argentina.
- **Edelstein, G.** (2011). Formar y formarse en enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- **España, A.** (2014). Marco epistemológico y derivaciones didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Sanjurjo, O. La enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela media: El trabajo en el aula y sus fundamentos. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- **Jara, M.** (2008). Los valores democráticos. Coordenadas para la enseñanza de la historia Reciente/Presente. Revista Reseñas de enseñanza de la historia, 6, 120-125.
- **Le Marec, Y.** (2009). Problematización y proceso de secundarización en el aprendizaje de la Historia. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 8, 3-12.
- **Litwin, E.** (2010). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- **Mazzón, M.V. y Bardelli, N.** (2016). La argumentación en la clase de Historia. Revista Novedades Educativas, 309, 5- 19.
- **Merieu, P.** (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Ministerio de Educación de la Nación. Consultado el 22 de Febrero de 2018 en <https://www.educ.ar/recursos/121626/la-opcion-deeducar-y-la-responsabilidad-pedagogica>
- **Rogoff, B.** (2006). Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: Wertsch, J.; Del Río, P. y Alvarez, A. (Eds.) La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid: Colección Cultura y Conciencia.
- **Santisteban Fernández, A.** (2008). La educación para la ciudadanía económica. Revista Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, 58, 16-25.
- **Santisteban Fernández, A.** (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. Aula de Innovación Educativa, 189, 12-15.
- **Siede, I.** (2007). La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- **Siede, I.** (2015). (Coord). Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires: Ed. Aique Educación.
- **Schujman G. y Siede, I.** (comp.) (2013). Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política. Buenos Aires: Aique Educación.
- **Titau Guillón, N.** (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 2, 27 -35.

A história da democracia segundo jovens brasileiros estudantes de Matemática

Caroline Pacievitch – Janaína de Paula do Espírito Santo - Leia Adriana da Silva
Santiago

pacievitch@gmail.com, janainapes@gmail.com, leiasantiago@yahoo.com.br

Departamento Ensino e Currículo da UFRGS - Departamento de História da UEPG -
Departamento de Ciências Humanas - IFGoiano / Brasil

RESUMO:

Esta comunicação apresenta resultados preliminares de uma pesquisa multicêntrica realizada em quatro regiões brasileiras (Rio Grande do Sul, Paraná, Goiás e Aracaju). A pesquisa principal problematiza narrativas de jovens de 12, 16, 18 e 24 anos sobre a história do seu país e sobre a história da democracia. Neste texto, discutem-se as narrativas de cerca de 60 estudantes de Matemática, com idade aproximada de 18 anos, sobre a história da democracia. As narrativas foram coletadas no segundo semestre de 2017 nas cidades de Porto Alegre, Ponta Grossa e Morrinhos. As pesquisadoras realizaram uma leitura e categorização preliminar que permitiu classificar as narrativas em quatro categorias: sem resposta, com referências históricas antigas (Grécia Clássica), com referências históricas brasileiras (em geral, sobre eleições e períodos ditatoriais) ou sem referências históricas. Pretende-se discutir as consequências de tal categorização para a didática da história e construir reflexões sobre as conexões futuras com estudantes de outras idades e vínculos profissionais.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de História, democracia, pensamento histórico

La historia de la democracia según jóvenes brasileños estudiantes de Matemáticas

RESUMEN:

Esta comunicación presenta resultados preliminares de una investigación multicéntrica realizada en cuatro distintas regiones de Brasil (Rio Grande do Sul, Paraná, Goiás y Aracaju). La investigación principal problematiza narrativas de jóvenes de 12, 16, 18 y 24 años sobre la historia de su país y sobre la historia de la democracia. En este texto, se discuten las narrativas de aproximadamente 60 estudiantes de Matemáticas, con edades aproximadas de 18 años, sobre la historia de la democracia. Las narrativas fueron colectadas en el segundo semestre de 2017 en las ciudades de Porto Alegre, Ponta Grossa y Morrinhos. Las investigadoras hicieron una lectura y categorización preliminar que permitió clasificar las narraciones en cuatro categorías: sin respuesta, con referencias históricas antiguas (Grecia Clásica), con referencias históricas brasileñas (en general, sobre elecciones y períodos dictatoriales) o sin referencias históricas. Se pretende discutir las consecuencias de esta categorización para la didáctica de la historia y construir reflexiones sobre las conexiones futuras con estudiantes de otras edades y vinculaciones profesionales.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la Historia, democracia, pensamiento histórico

The history of democracy according to young brazilian mathematics students

ABSTRAC:

This study presents some preliminary results of a multicentric research developed in four Brazilian regions (Rio Grande do Sul, Paraná, Goiás and Aracaju). The main research questions some narratives written by young students aging 12, 16, 18 and 24 years about the history of their country and the history of democracy. In this study we discuss narratives written by 60 mathematics students, all of them about 18 years old, about the history of democracy. The narratives were collected in the second half of 2017 at Porto Alegre, Ponta Grossa and Morrinhos, Brazil. The researchers made preliminary reading and categorization. This operation allowed classifying the narratives in four categories: no answer, with Classical historical references (from Greece, mainly), with Brazilian historical references (on elections and dictatorships, mainly), or without historical references. We discuss the consequences of this categorization for history didactics and build some reflections about other connections with the narratives of students with different ages and professional links.

KEY WORDS: History teaching, democracy, historical thinking

Introducción

Esta comunicação apresenta resultados preliminares e parciais de uma pesquisa multicêntrica realizada em quatro regiões brasileiras (Rio Grande do Sul, Paraná, Goiás e Aracaju). A pesquisa principal problematiza narrativas de jovens de 12, 16, 18 e 24 anos sobre a história do seu país e sobre a história da democracia. Neste texto, discutem-se as narrativas de cerca de 58 estudantes de Matemática, com idade aproximada de 18 anos, sobre a história da democracia. As narrativas foram coletadas no segundo semestre de 2017 nas cidades de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), Ponta Grossa (Paraná) e Morrinhos (Goiás).

As pesquisadoras realizaram uma leitura e categorização preliminar que permitiu classificar as narrativas em quatro categorias: sem resposta, com referências históricas antigas (Grécia Clássica), com referências históricas brasileiras (em geral, sobre eleições e períodos ditatoriais) ou sem referências históricas. Pretende-se discutir as consequências de tal categorização para a didática da história e construir reflexões sobre as conexões futuras com estudantes de outras idades e vínculos profissionais.

A pesquisa: seu método e teoria

Pesquisar narrativas históricas de jovens sobre seu país e sobre a democracia reveste-se de interesse para o campo da Didática da História e a diversidade de perspectivas possíveis exige a delimitação do tema a partir de algumas perguntas. Especificamente para o tema da democracia, o projeto prevê a seguinte problemática: quais justificativas históricas são referenciadas pelos jovens ao narrarem o processo de construção da democracia?

Assim, o objetivo geral da pesquisa é construir um panorama abrangente e crítico sobre as formas como jovens em idades entre 12 e 24 anos (aproximadamente), de diferentes lugares do Brasil, constroem narrativas históricas sobre seus países e histórias que envolvem outros países. O objetivo específico da presente comunicação é descrever narrativas de jovens brasileiros sobre a construção da democracia, classificando-as e analisando-as conforme categorias pré-definidas (cronologia, tipos de eventos citados e sentidos adotados). Sendo uma coleta de dados parcial, nossas considerações pretendem apenas visualizar algumas possíveis implicações dessas análises e comparações para a didática da história, incluindo a compreensão sobre conhecimentos históricos de jovens iniciantes no Ensino Superior, da área de Matemática.

Para construir as categorias de análise *a priori*, foram consultados artigos de pesquisas com narrativas históricas de jovens realizadas em diversos países. Um exemplo são as escolhidas por Barca e Schmidt (2013), isto é, as quatro competências da narrativa histórica segundo Rüsen: experiência: quais eventos (ou fatos) são recordados pelos participantes; compreensão: como eles organizam estes fatos, uns em relação aos outros; orientação: quais sentidos eles atribuem à história narrada; projeção de futuro: os participantes chegam a projetar futuros possíveis e se envolvem nessas projeções, como indivíduo ou como grupo social.

Outra possibilidade é de levantar as categorias conforme a equipe de Létourneau (LÉTOURNEAU; CARITEY, 2008) e de Sant et al (2015): períodos históricos; eventos; personagens (indivíduos ou grupos); lugares em que os eventos se passam; sentido de progresso ou de declínio. Uma combinação destes dois modelos pode ser o mais interessante para a presente investigação, deixando, ainda, a possibilidade de construir novas categorias após a primeira leitura de todas as narrativas.

Os participantes do presente recorte foram selecionados a partir dos seguintes critérios:

- ser ingressante de um curso de graduação nas áreas de ciências exatas – Matemática, com idade na faixa dos 18 a 24 anos, em instituição pública ou privada.

A abordagem dos participantes ocorreu conforme os seguintes passos: 1) foi solicitada autorização à coordenação do curso que, por sua vez, indicou alguns docentes que lecionavam para turmas que possuíam as características buscadas na pesquisa; 2) a professora ou o professor de uma disciplina autorizou a presença em sala de aula, a fim de apresentar a proposta de pesquisa aos jovens; 3) em data, local e horário sugeridos pela instituição, os jovens foram convidados a responder às duas questões em 45 minutos, com assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido.

Cada participante preencheu uma ficha para obtenção de dados básicos (sexo, idade, renda familiar, pertencimento étnico-racial e religião – sendo apenas as duas primeiras obrigatórias) e redigiu (ou não, conforme a vontade) dois textos. O primeiro, com a seguinte consigna: conte a história do seu país. O segundo: escreva o que você sabe sobre o desenvolvimento da democracia.

A análise das narrativas obtidas nessa coleta piloto auxiliará a testar as categorias eleitas *a priori* e a construir outras, em um futuro projeto de pesquisa, bem como para manter ou alterar a consigna ou os perfis de participantes. Por exemplo, caso não haja diferenças significativas quanto à idade, esse critério pode ser dispensado nas futuras coletas de dados. A Resolução n.510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (2016) orientou todas as etapas de realização da pesquisa. Todos os participantes foram informados sobre os procedimentos e objetivos da investigação e assinaram termo de consentimento livre e esclarecido. No momento da coleta das narrativas, foram oferecidas informações sobre a metodologia da pesquisa.

Um perfil dos jovens da UFRGS, UEG E UEPG

A partir da exposição preliminar dos procedimentos adotados e das questões solicitadas para o desenvolvimento das narrativas, nas linhas que seguem apresenta-se um perfil dos participantes da pesquisa. No estado de Goiás e do Rio Grande do Sul, os subprojetos estão sendo desenvolvidos com a colaboração de alunos bolsistas¹ do programa de iniciação científica.

Começando pelo estado de Goiás, as questões foram aplicadas aos alunos do segundo período da graduação em matemática, da Universidade Estadual de Goiás - campus Morrinhos (UEG), na noite do dia 03 de outubro de 2017. A universidade estava com movimento externo intenso, porque naquele dia ocorriam as eleições para diretor do campus. Assim, a sala de aula estava com 24 alunos presentes, e destes, somente 15 responderam as questões, sendo que, os outros nove, optaram por responder alguns dos dados básicos que foram solicitados.

Deste modo, dos 24 alunos presentes, 17 eram mulheres e 7 eram homens, sendo que 12 deles se identificaram como pardos, um negro e 04 brancos, tendo como credo religioso, 11 alunos católicos, 08 evangélicos e um espírita.

No caso da UEG - campus Morrinhos predominou entre os alunos a idade de 20 a 24 anos, sendo que um declarou ter 18 anos, três com 19 anos e dois com 35 e 36 anos. Cabe observar que uma aluna optou por não responder as questões, por ter mais de 40 anos, uma vez que o projeto sinalizava os 24 anos como idade máxima do depoente.

¹ Em Morrinhos/Goiás a abordagem aos participantes foi realizada pela aluna do curso de Pedagogia, Adrielly da Silva Freitas. Em Porto Alegre a abordagem foi realizada pela aluna do curso de História, Juliana Cros.

Sobre a renda familiar, esta variou entre R\$ 1.900,00 a R\$ 5.000,00, tendo apenas um aluno com renda familiar superior, no valor de R\$10.000,00.

Quanto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), as questões foram aplicadas aos alunos do primeiro semestre do curso. Destes, 20 alunos responderam as questões, sendo 11 do sexo feminino e 09 do sexo masculino.

Os dados prévios também foram respondidos por eles. Assim, 12 alunos se declararam brancos, 03 se declararam pretos e um amarelo. Das idades, 02 alunos narraram ter 20 anos, 08 estavam com 19 anos, outros 08 com 18 anos e 02 com 17 anos. Sobre o credo religioso, um aluno informou que era umbandista, 05 católicos/cristão, 03 não possuíam religião e 05 se identificaram como ateus/agnósticos.

No que se refere à Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) as questões foram aplicadas em uma turma concluinte do primeiro ano no curso de licenciatura em matemática, durante o mês de novembro. De 27 alunos, apenas 14 responderam as questões. Coube observar que os alunos não declararam suas rendas familiares.

Outra questão perceptível é que os alunos da UEG possuem mais idade do que os alunos da UFRGS. Isto possivelmente se caracteriza, pelo fato de que o curso é oferecido no horário noturno, na perspectiva de atender a classe trabalhadora da cidade e da região Sul goiana. Já os estudantes do curso de Matemática da UFRGS pertenciam ao turno matutino.

As palavras e análises descritas nas narrativas

Dos vinte estudantes de Matemática, de início de curso, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que aceitaram participar da pesquisa, apenas doze responderam à questão sobre história da democracia. Dessas, algumas compostas por poucas linhas (de uma a três), o que contrasta com as narrativas sobre história do país, mais extensas, compondo sequências completas de fatos.

Em relação à forma, nove estudantes optaram pelo formato de texto e três apresentaram esquemas (isto é, tópicos com informações isoladas, mas que atendem a alguma organização cronológica). Dos nove textos, cinco apresentam algum tipo de cronologia, predominando a linear progressiva e quatro não incluem nenhum tipo aparente de sentido temporal. Apenas uma narrativa incluiu datas, todas as demais se utilizaram de outras referências cronológicas, tais como o ordenamento progressivo dos acontecimentos evocados, a utilização de conceitos históricos como “Grécia Antiga” ou “no tempo dos coronéis” ou o uso de expressões como “naquele tempo” ou “atualmente”.

Em relação aos lugares expressos nessas narrativas, os estudantes do Rio Grande do Sul referiram-se, predominantemente, ao Brasil. Houve quatro menções a contextos não nacionais (alguns se repetem na mesma narrativa), dois jovens não especificaram a que espaço se referia e um abordou igualmente Brasil e mundo.

Os eventos históricos evocados variaram pouco. A maioria dos estudantes não citou nenhum, mas, dentre as mais presentes, estavam Ditadura Militar, voto de cabresto e eleições indiretas (com duas menções para cada uma). Outros eventos, mencionados apenas uma vez, foram: Proclamação da República, época dos tenentes, Revolução Francesa, Revolução Americana, golpe de 2016, eleição de Collor e Independência do Brasil.

Como personagens, agentes ou pacientes dos processos democráticos, também foram raras as menções, aparecendo as seguintes: gregos, franceses, Collor, cidadãos (referindo-se aos gregos), povo e representantes. A partir do levantamento dos personagens mencionados, foi possível pensar sobre as concepções de agência histórica que poderiam ser inferidas dessas narrativas, mesmo que pouco expressivas:

*[A democracia é] extremamente recente no Brasil com um histórico não muito respeitado.
A democracia no Brasil tardou a existir.
A primeira vez que a democracia se exerceu livremente, foi em 1989, com a eleição de Collor.
Começou na Grécia Antiga.
Depois que o Brasil deixou de ser colônia, passou a ter eleições.
A democracia legítima começou em 1880, mas de fato nunca foi respeitada 100%.
Acredito que surgiu na Grécia.*

Fonte: projeto de pesquisa “O país e o mundo em poucas palavras”, 2017.

Em três narrativas, há outro modelo de agência histórica semelhante a esse, quando a ação é atribuída a algum coletivo indefinido. Nesse caso, democracia é paciente da ação de alguém, que fica oculto.

*Ela foi alcançada após períodos conturbados que exigiam mudanças, através de muita luta.
Foi criada em Atenas.
E desde então mantêm-se o hábito de eleger um presidente e/ou presidenta.*

Fonte: projeto de pesquisa “O país e o mundo em poucas palavras”, 2017.

“O povo” ou “a população” recebem citação em duas narrativas, sempre de modo passivo: *a população se ilude pensando que possui alguma influência na política.
as coisas não melhoraram para o povo*

Fonte: projeto de pesquisa “O país e o mundo em poucas palavras”, 2017.

Por fim, em duas narrativas personagens como gregos, franceses, cidadãos gregos, representantes e o povo são mencionados como agentes da história da democracia. Dos sentidos que pudemos inferir na análise das narrativas, a ideia que mais se repetiu foi a de que democracia existe quando acontecem eleições (quatro menções) e, em segundo lugar, uma correlação entre existência de democracia e justiça para o povo (três menções). Outras ideias mencionadas por duas vezes foram as de que democracia nunca foi plena (“A democracia legítima começou em 1880, mas de fato nunca foi respeitada 100%”), de que ela avança ao longo do tempo ou, ao contrário, de que piora ao longo do tempo. Uma pessoa explicitou a noção de que há épocas com mais ou menos democracia e uma afirmou que democracia se atinge “através de muita luta”.

Apenas um estudante estabeleceu relações temporais e conceituais mais concretas:

A democracia começa na Grécia Antiga, onde haviam reuniões entre os cidadãos onde se discutia política. Os representantes propunham alterações nas leis ou o que fosse e os cidadãos tinham a possibilidade de vetar ou não a proposta. Aqueles que escolhiam não participar destes processos políticos eram mal-vistos pela comunidade em geral. Não tenho certeza sobre a veracidade do que vou afirmar, mas lembro de ver em algum lugar que os representantes se candidatavam e eram sorteados para evitar corrupção. Isso, para mim, é democracia.

Fonte: projeto de pesquisa “O país e o mundo em poucas palavras”, 2017.

A última preocupação foi em relação à presença ou não de perspectivas de futuro nessas narrativas. Há várias que procuram estender suas preocupações ao tempo presente, mas apenas uma deixa implícita alguma ideia de futuro, ao apresentar o questionamento: “Democracia para que(m)?”.

Características muito semelhantes notam-se nas quinze amostras coletadas em Morrinhos/Goiás. Em todas há entre dez a doze linhas escritas sobre a história do país, havendo nelas certa organização cronológica. Contudo, no que se referem à história da democracia, as respostas sinalizavam certa timidez ou mesmo certo grau de desconhecimento sobre o tema. Dos quinze alunos, quatro não responderam a questão e um expressou que não sabia contar sobre tais acontecimentos. Quanto às demais respostas, limitaram-se entre duas a cinco linhas, uma vez que todos optaram pelo formato de texto. Tais respostas, necessariamente, não apresentaram um sentido temporal, especificando-se mais nos problemas atuais. Porém, em algumas delas há indícios da presença da democracia grega, da ditadura militar, da monarquia e do processo de independência do Brasil.

A democracia se iniciou com a queda da ditadura, foi marcada pela população diante de um governo ditatorial, mas desde seu surgimento na Antiga Grécia, foi uma democracia, não só no Brasil, mas desde o seu surgimento na antiga Grécia, foi uma democracia grandemente provocada pela corrupção humana.

Fonte: projeto de pesquisa “O país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos”, 2017.

Observando a resposta dada, para além do fato de citar a democracia grega, no contexto brasileiro, a democracia tem seu início após a ditadura militar. Em outra resposta vemos o início da democracia brasileira, no processo de independência, quando “D. Pedro escutou a voz do povo, decretando a independência do Brasil”.

Se, por um lado, vemos nesta resposta que o início da democracia brasileira se deu com o processo de independência, por outro lado, também se sinaliza que, nos vários períodos da história brasileira, o povo não tinha autonomia e liberdade de escolha.

O Brasil teve vários períodos, no início era a monarquia, logo após era os coronéis e após a ditadura nestes períodos o povo não tinha autonomia e nem liberdade de escolha. A democracia foi instalada com o objetivo de dar voz ao povo. Democracia vem do grego e significa povo no comando. Atualmente temos um regime democrático.

Fonte: projeto de pesquisa “O país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos”, 2017

Para além da suposta contradição nas respostas destes dois estudantes do estado de Goiás, a resposta de um terceiro expõe em sua narrativa que o “povo brasileiro”, há tempos atrás, possuía um espaço maior quando se trata do tema da democracia. Não há referências ao significado de “tempos atrás”, o que pode caracterizar um dos vários períodos da história monárquica ou republicana brasileira.

Infelizmente há tempos atrás o povo brasileiro possuía um espaço maior quando se trata dessa temática. Na verdade o que precisamos são de pessoas de representantes que nos ouça, valorize e aceite nossa diversidade. Precisamos de respeito, solidariedade e otimismo as desigualdades, pois, nos encontramos em um recinto plural e diversificado.

Fonte: projeto de pesquisa “O país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos”, 2017

Ademais dos *flashes* de conteúdos com sentido histórico e da ausência de personagens, agentes ou pacientes dos processos democráticos, nas narrativas expostas sobre a democracia, estão presentes expressões como: “pessoas que falam e desfalham quando bem entendem em nome da democracia”, “Uma vergonha, do começo ao fim”, “Onde há democracia quando um presidente que não foi eleito pelo povo reina?”, “precisamos são de pessoas de representantes que nos ouça” e “nunca houve democracia, apenas alienação”.

Tratando-se de expectativas futuras, somente uma narrativa expôs tal preocupação, quando se referiu à possibilidade da palavra democracia sair do sentido dado pelo dicionário:

[...] o brasileiro é fechado demais para a história da democracia, confundindo democracia com alienação, digo isto por generalizar a política. Talvez um dia “o gigante acorda” e daí sim a palavra democracia sairá do sentido dicionário.

Fonte: projeto de pesquisa “O país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos”, 2017

Entre os estudantes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sobre a História do Brasil, cinco optaram pela construção de esquemas gráficos. “Descobrimento” aparece como ponto de partida em duas das narrativas. Também vemos a palavra invasão em uma das respostas, bem como brancos e índios. Ainda que, de maneira geral as respostas se dediquem de alguma maneira a apresentar uma linearidade no que concerne a história do país, duas respostas contrapõem: descrevem o país como “lindo”. Chama a atenção o tratamento esquematizado da história do país. O molde se repete na questão sobre a democracia. Metade das respostas situa a democracia como algo da Grécia Antiga. Há pouca construção no que se refere ao indivíduos enquanto agentes do processo. De fato, a palavra “surgiu” figura em uma das respostas, bem como o equivalente à “democracia veio lá da Grécia”. Ainda que algumas respostas se preocupem em definir o que é democracia, encadear suas origens e desenvolvimento na história do Brasil e do mundo não é uma preocupação presente nas narrativas.

Há também, um grupo de quatro respostas que “negam” a existência da democracia:

Infelizmente a democracia morreu.

Não existe democracia.

A Democracia significa o poder do povo, mas infelizmente não é o que temos aqui, é a ideia de voto. Não sei se vale muito hoje.

Fonte: projeto de pesquisa “O país e o mundo em poucas palavras”, 2017.

Ainda que essa negativa apareça diretamente apenas nesse grupo de questões, notamos que a maioria das respostas, ao colocar a democracia como algo que vem dos gregos, constrói o texto de maneira que “separa” a dimensão democrática da história brasileira. A ligação do regime democrático com o nosso país aparece em apenas em uma resposta:

A Democracia significa o poder do povo, mas infelizmente não é o que temos aqui, temos apenas o título de país democrático, com poucos presidentes que ficaram até o fim de seus mandatos, por exemplo. A nossa Constituição é dilacerada diariamente, pois lá tem os direitos dos cidadãos que todos sabemos não são cumpridos. Um país que baseia sua Democracia na política, com suas alianças absurdas, apenas para perpetuar o poder e a população pagar, como está acontecendo agora. Democracia é a LIBERDADE, é a voz do o povo, mas infelizmente aqui significa o poder da corrupção.

PSI: sei que não era exatamente a pergunta, mas é como eu vejo a nossa democracia.

Fonte: projeto de pesquisa “O país e o mundo em poucas palavras”, 2017.

Há descolamento do conceito com a história, ou mesmo a percepção de que ela não funciona – seja como resultado de corrupção, seja em uma frase direta como quando o aluno escreve que “a democracia morreu”. É interessante notar que personagens não aparecem em nenhuma das respostas. De certa maneira, tais formulações tem um denominador comum, dado que ao despersonalizar o regime democrático enquanto processo histórico, no texto, e ao associar a democracia com “os gregos”, temos o mesmo tipo de ideia base, que coloca o regime democrático como algo fora da esfera da vida prática. A formatação dessa ideia pode ser representadas pelo grupo de respostas que manifesta a morte ou a inexistência da democracia.

Dos primeiros indícios às conclusões preliminares

As narrativas que esses 58 estudantes de Matemática redigiram no final do ano de 2017 trazem muito mais perguntas, desconfiças e hipóteses do que conclusões. O fato de que esses jovens estavam iniciando um curso universitário em uma ciência exata não significa muito até que se possam estabelecer comparações com outras amostras previstas no projeto de pesquisa completo. Para o momento, resta acumular constatações e avaliar o instrumento de pesquisa ora em teste.

Sobre as questões formais, os participantes compõem um grupo homogêneo, com idades próximas e variações quanto ao pertencimento étnico-racial, confissão religiosa e renda familiar, com predomínio de pessoas que se identificaram como brancas, cristãs e de classe média. As mulheres são maioria.

O que se destaca de imediato é a ausência de respostas. Muitos jovens deixaram essa pergunta em branco e os que responderam escreveram poucas linhas. Alguns fizeram um esforço para alcançar exatamente o que a consigna solicitava e buscaram referências temporais, fosse no passado de seu país, fosse na Grécia Antiga ou na Revolução Francesa. Essas respostas, porém, são minoritárias e contrastam com a riqueza de detalhes e a organização cronológica das narrativas sobre a história do país.

Portanto, foi possível capturar alguns *flashes* de passado que poderiam vir do senso comum ou da cultura histórica escolar, na recorrência de que a Grécia é o berço da democracia. Porém, nenhum estudante, dentre os que recorreram a acontecimentos do passado, apresentou uma narrativa linear que conectasse com suas definições e julgamentos sobre a democracia. Há saltos, interrupções, desilusão. Alguns jovens procuraram se desculpar, explicaram que reconheciam que o sentido da pergunta era outro, mas que sua interpretação do tempo presente e suas sensibilidades impulsionaram à manifestação de indignação ou de descrença. Nesse sentido, apesar de as narrativas, formalmente, não estabelecerem cronologias lineares, arriscamos afirmar que elas estão carregadas de temporalidade e de impulso para outros futuros. O indício mais forte talvez seja a recusa de muitos jovens em enquadrar a narrativa em uma formalidade asséptica. Aparentemente, era preciso que forma e conteúdo dialogassem demonstrando a carência de sentidos e de referência.

Entretanto, outro indício é o do silêncio: respostas em branco e frases que denotam a democracia como algo sem história e sem agentes. O que predomina é que a democracia simplesmente acontece. Não se especifica nenhum tipo de sujeito, tampouco se entende que democracia é processo.

Parece, enfim, que essas posturas combinam ausência de referências, saltos temporais, indignação, descrença, acusação à falta de moralidade política e certa expectativa negativa sobre o futuro. Que desafios essa constatação oferece para a Didática da História?

Olivier Loubes fez a defesa de uma história *tonique*, isto é, uma história que se responsabilize pelos valores republicanos e democráticos em direção a um mundo (ou pelo menos, um país) mais justo. Não se trata da reedição da história mestra da vida, porque, em Loubes, as perguntas que cada um faz ao passado dizem respeito ao seu tempo presente e ao tipo de futuro que se almeja. Dessa maneira, olhar para a democracia no passado não significaria, necessariamente, admirar as lideranças que a tornaram possível ou pretender reeditar suas ações. Com a ideia de *histoire tonique*, Loubes parece pensar na história como um revigorante, que age na memória, nas sensibilidades e nos saberes.

Sua proposta é que compreender a forma como pessoas de décadas passadas sonharam a liberdade, a igualdade, a fraternidade e a laicidade permitiria questionar a apropriação dessas palavras (e valores) para outras finalidades que não o antifascismo, o combate aos poderes do capital financeiro, o enfrentamento do ódio ao estrangeiro (LOUBES, 2015, p. 129). Ao tratar da biografia de Jean Zay, ministro francês assassinado por Vichy, Loubes conclui sua tarefa historiográfica como contribuição para a França do presente (LOUBES, 2015, p. 131):

La liberté reste le cœur historique du combat démocratique des républicains. Mais ce combat pour la liberté, depuis le début du XX^e siècle au moins, depuis le moment Jean Zay de fait, n'a de sens historique que s'il est juste socialement. Liberté démocratique et justice sociale permeentent la fraternité, notre vivre ensemble contemporain. Le vivre ensemble ne se decrete donc pas. Il est une résultante de la République démocratique et sociale, démocratique parce que sociale. Voilà pourquoi notre République est celle de Zay².

Recorrer à *historie tonique* é uma chave de leitura possível desses complexos jogos temporais que se perceberam mais pelos silêncios do que pelo escrito, nas narrativas de jovens universitários no final de 2017. Que lugar resta para a história da democracia na formação de jovens brasileiros na escola básica? A possibilidade de construir narrativas melhor ancoradas na experiência do passado poderia ter impactos na compreensão de mundo e na agência histórica contemporânea? A principal constatação talvez tenha se dado pelo contraste entre as narrativas da história do Brasil. Se questionamos esses jovens apenas sobre a trajetória histórica de seu país, são capazes de organizar narrativas cronológica com poucas lacunas. Entretanto, se confrontados com uma questão socialmente viva, as referências históricas estão dispersas. Deveríamos, portanto, prestar mais atenção a grandes temas – sensíveis – se queremos pensar em um ensino de história *tonique*, que seja consequente às demandas de formação da cidadania?

Referências bibliográficas:

- **BARCA, I. y SCHMIDT, M. A.** (2013). La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. [En línea] *Educatio Siglo XXI*, 31, 25-46. Accesible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/175091>
- **LÉTOURNEAU, J. y CARITEY, C.** (2008). L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4^e et 5^e secondaire : l'impact apparent du cours d'histoire nationale dans la structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes Québécois. [En línea] *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62, 69-93. Accesible en : <https://www.erudit.org/fr/revues/haf/2008-v62-n1-haf2893/029665ar/>
- **LOUBES, O.** (2015). Réarmer la République ! Jean Zay au Panthéon. Essai d'histoire tonique. Paris : Demopolis.
- **SANT, E. et al.** (2015). How do catalan students narrate the history of Catalonia when they finish primary education? [En línea] *McGill Journal of Education*, 50, 341-362. Accesible en: mje.mcgill.ca/article/view/9151/7058

² A liberdade permanece o coração histórico do combate democrático dos republicanos. Mas esse combate pela liberdade, após o início do século XX, pelo menos, após o momento de Jean Zay, só tem sentido histórico se ela é socialmente justa. Liberdade democrática e justiça social permitem a fraternidade, a nossa convivência contemporânea. A convivência não acontece por decreto. Ela resulta de uma República democrática e social, democrática porque social. É por isso que nossa República é a de Zay.

Acerca de la enseñanza del *pensar históricamente* y la construcción de *la ciudadanía* en la Educación General Básica

Desirée Toibero¹

desireetoibero@gmail.com

Facultad de Filosofía y Humanidades –Universidad Nacional de Córdoba / Argentina

RESUMEN:

En esta ponencia, compartimos las primeras aproximaciones de un trabajo de investigación que busca indagar acerca de las propuestas de enseñanza de la historia vinculadas a la formación del pensamiento histórico en el alumnado de la escuela obligatoria en la provincia de Córdoba a partir de la implementación de la LEN (2006).

Siguiendo a A. Santiesteban el pensamiento histórico constituye un meta-concepto formado por competencias intelectuales copiadas del trabajo del historiador y por las que el alumno podrá construir, como éste último, sus saberes históricos de manera autónoma y no solamente “consumir” relatos históricos ya contruidos y ofrecidos por el profesor. Nos centramos particularmente en la dimensión vinculada a la construcción de la ciudadanía, considerando que la nueva normativa ha identificado a la formación del ciudadano como una competencia escolar de primer orden.

Al respecto la categoría ciudadanía parece haberse convertido en un concepto central del espectro político contemporáneo conteniendo en su seno sentidos diversos y hasta contradictorios, contruidos históricamente y amalgamados en la tradición². Desde una perspectiva hermenéutica buscamos comprender los sentidos asignados a la ciudadanía en el curriculum prescripto por la provincia de Córdoba para la enseñanza de la historia en la Educación General Básica y su vínculo con los sentidos asignados a la enseñanza de la historia por residentes del profesorado de historia de la UNC.

PALABRAS CLAVES: Pensar históricamente - sentidos- tradición- ciudadanía.

Sobre o ensino do pensar historicamente e a construção da cidadania na Educação Geral Básica.

RESUMO:

Neste artigo, nós compartilhamos as primeiras abordagens de um projeto de pesquisa que visa informar-se sobre a proposta do ensino de história ligada à formação do pensamento histórico em alunos do ensino obrigatório, na província de Córdoba a partir da implementação de o LEN (2006).

Após A. Santiesteban pensamento histórico é um meta-conceito formado por habilidades intelectuais copiado o trabalho do historiador e para o qual o estudante pode construir, como o último, seu conhecimento histórico de forma independente e não só "consumir" histórias históricas e construído e oferecido pela professor/a. Concentramo-nos em particular na dimensão ligada à construção da cidadania, considerando que a nova legislação identificou a formação do cidadão como uma competência escolar de primeira ordem.

A este respeito, a categoria cidadania parece ter-se tornado um conceito central do espectro político contemporâneo que contém, no seu conjunto, significados diversos e até contraditórios, historicamente construídos e amalgamados na tradição. A partir de uma perspectiva hermenéutica procuramos compreender os significados atribuídos a cidadania no currículo prescrito pela província de Córdoba para o ensino de história no ensino geral básico e sua ligação com os sentidos atribuídos ao ensino da história por professores estagiarios de história da UNC.

PALAVRAS CHAVES: Pense historicamente - sentido - tradição - cidadania.

1 Profesora Asistente del Seminario de Residencia de la enseñanza de la Historia. Escuela de Ciencias de la Educación, UNC. DNI 18436284/Dirección: Hopkins 5951Cba.(CP. 5147).desireetoibero@gmail.com

2 Entendemos término tradición, desde el sentido atribuido por H.G. Gadamer,, no como lo muerto que queda del pasado, sino como lo vivo que sigue operando en el tiempo y que, por lo tanto, tiene un poder efectual.

Teaching to think historically and constructing citizenship at primary schools

ABSTRACT:

The aim of this article is to share the preliminary results of a research work that seeks to analyze the proposals for teaching History linked to the development of historical thinking in compulsory education students in the province of Córdoba since the implementation of the National Education Law (LEN) in 2006.

Following A. Santisteban, historical thinking is a meta-concept made up of intellectual competences copied from the work of the historian and through which students can construct, like the latter, their historical knowledge in an autonomous way and not only "consume" historical stories already constructed and offered by the teacher. We focus particularly on the dimension linked to the construction of citizenship, considering that new regulations have identified the formation of citizens as one of the most important school competences.

In this regard, the category of citizenship seems to have become a central concept of the contemporary political spectrum, containing within its core diverse and even contradictory meanings, historically constructed and amalgamated in tradition³. From a hermeneutical perspective, we seek to understand the meanings assigned to citizenship in the curriculum established by the province of Córdoba for the teaching of History in primary schools and its link with the meanings assigned to the teaching of History by student teachers of the university degree course in History Teaching at Universidad Nacional de Córdoba.

KEYWORDS: Thinking historically - meanings - tradition - citizenship

Introducción:

En esta ponencia, compartimos las primeras aproximaciones de un trabajo de indagación en el marco de un Proyecto de Investigación más general radicado en SECyT-UNC.⁴ En este caso nos propusimos profundizar en torno la ciudadanía como categoría construida desde los aportes del pensamiento histórico y su vínculo con las propuestas para la enseñanza de la historia en la provincia de Córdoba.

Entendiendo que toda propuesta educativa es política y está atravesada por prácticas sociales que exceden el ámbito escolar, nuestro universo de análisis buscará incorporar la lectura del currículo prescripto por la provincia a la luz del contexto histórico de la implementación de la LEN (2006) en la provincia de Córdoba. Estas prescripciones, a su vez orientan a los residentes del profesorado de historia en el momento de elaborar sus propuestas de enseñanza, mediadas por las propuestas y programas de los docentes co-formadores⁵.

Tomando estas consideraciones buscaremos interpretar, en un primer momento, el vínculo entre el sentido de la enseñanza de la historia y el mandato de construcción de ciudadanía que a partir del 2006 se establece como uno de los tres objetivos pensados para del nivel secundario a nivel Nacional⁶. Como marco de interpretación de esta dimensión cabe considerar que la categoría ciudadanía parece haberse convertido en un concepto central del espectro político contemporáneo, conteniendo en su seno sentidos diversos y hasta contradictorios, contruidos históricamente y amalgamados en la tradición⁷.

En segundo lugar, asumiendo esta complejidad nos proponemos interpretar los sentidos explicitados en el currículo oficial, en tanto cercanías y distancias respecto de los sentidos expresados por los residentes del profesorado de historia de la UNC.

3 We understand the term tradition from the concept attributed by H. G. Gadamer, not as the dead thing left from the past, but as the living that continues to operate in time and has, thus, has an effective power.

4 Proyecto Consolidar, SECyT-UNC. , dirigido por Susana Ferreyra.

5 Los docentes co-formadores son los profesores titulares de los espacios curriculares donde los residentes realizan sus prácticas.

6 Los otros dos objetivos son: la preparación para los estudios superiores y la preparación para el trabajo.

7 Entendemos término tradición, desde el sentido atribuido por H.G. Gadamer, no como lo muerto que queda del pasado, sino como lo vivo que sigue operando en el tiempo y que, por lo tanto, tiene un poder efectual.

En un recorrido diacrónico, advertimos que el vínculo entre ciudadanía y educación fue fundante del acontecimiento mismo de constitución de la educación en tanto pública; esto es en la aprobación de la ley 1420 en 1884⁸. A la vez que, desde entonces la inclusión de la enseñanza de la historia como parte del currículo prescripto estuvo vinculada a la intencionalidad de ligar esa relación con la tarea de formar al ciudadano (Finocchio: 1999).

Desde estas intencionalidades en el origen del vínculo, subyace un sentido de ciudadanía con la enseñanza de la historia, ligado a la pertenencia a un mundo común; es decir a la elaboración de una memoria histórica que selecciona algunos acontecimientos por su capacidad de aglutinar las diferencias en torno de los intereses hegemónicos del momento histórico concreto⁹. En esta línea, la historia era interpretada por entonces como narrativa del pasado, que recuperaba del pasado la posibilidad de construir una identidad común; mientras que el ciudadano era aquel que como sujeto interiorizaba esa identidad y obedecía al poder.

A lo largo del siglo XX las propuestas educativas fueron incorporando otros sentidos de ciudadanía que enriquecieron, ampliaron y cambiaron las implicancias de su inclusión en las prescripciones curriculares. En nuestra tradición durante ese tiempo, la educación y la ciudadanía se vincularían también con la posesión de derechos políticos, sociales y económicos, con la búsqueda de la igualdad, la justicia y más recientemente con la democracia.

Autores como A Santisteban y Pagés (2007) advierten en el mismo sentido que el concepto de ciudadanía en los últimos años estaría ligado a más de un sentido. Así, encuentran que la ciudadanía estaría vinculada con la igualdad ante la ley y la no discriminación; con la libertad desde un nuevo concepto de libertad, como un derecho y como un deber; con la educación para la democracia entendida como participación; con la justicia, suponiendo unos derechos y unos deberes que dan sentido a la participación en la sociedad y en la política; con la solidaridad referida a mecanismos de regulación de la convivencia como capacidad para compensar las desigualdades.

Sentidos asignados al vínculo entre ciudadanía y la enseñanza de la historia. Desde la propuesta curricular vigente:

Llegados al periodo histórico de análisis, a partir de 2011¹⁰; advertimos que si bien el vínculo entre ciudadanía y educación persiste, los sentidos asignados a la ciudadanía y a la educación se han transformado y el vínculo que las ligaba también.

En esta línea y en el marco de los contextos contemporáneos, nos interrogamos sobre los sentidos asignados a la enseñanza de la historia desde la propuesta curricular vigente. Al respecto, comenzamos por indagar los sentidos establecidos para la enseñanza de la historia y su vínculo con los sentidos otorgados a la ciudadanía en el currículo prescripto por la provincia de Córdoba para la enseñanza de las Ciencias Sociales, específicamente para la historia en la Educación General Básica.

Tal como lo define Alterman¹¹, el currículo constituye un marco, una selección, un recorte y una secuencia de los contenidos pertenecientes en este caso a la ciencia histórica, en el marco

8 Si bien la ley refiere al nivel primario, interpretamos que la continuidad con la educación general básica estaría ligada a la condición de obligatoriedad que comparten.

9 En una interpretación más exhaustiva podríamos complejizar este sentido identitario del vínculo entre ciudadanía y educación., considerando aportes de C Taylor (1993) T.H. Marshall (1949), H. Arendt o E TaSin (1999). Autores que introducen consideraciones que enriquecen esta interpretación.

10 El documento curricular de la provincia fue escrito en 2011 y está vigente hasta el 2020, con la incorporación de documentos anexos.

11 La autora como profesora de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNC, es referente en la ciudad de Córdoba en temas vinculados al curriculum

de la enseñanza de las Ciencias Sociales¹². En palabras de Goodson, el currículo refiere a: *“Un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados”* (Goodson;1995, p.99).

Desde esta perspectiva, en el documento curricular de la provincia de Córdoba propuesto para la enseñanza de Historia, advertimos que la secuencias se organizan principalmente en torno a procesos históricos relevantes por la influencia que hayan podido ejercer en el desarrollo de los pueblos y civilizaciones vinculados con la construcción de la cultura occidental, ampliando el horizonte de la cultura regional pero haciendo foco en ella.

En la fundamentación del espacio se lee esta opción, del siguiente modo:

“La construcción de saberes del campo de la historia en la escuela se realiza sobre la base de recortes...Es necesario hacer explícito que el recorte se reconoce artificial y vinculado con la inclusión de nuestra historia en el contexto de la civilización occidental, poniendo énfasis en América Latina y Argentina.” (Diseño Curricular 2011, p. 97)

La propuesta refiere a recuperar del pasado un recorte, aquello que se identifica como valioso para explicar la cultura; tomando los aportes de J. Rüsen¹³ referidos a la enseñanza de la historia como una competencia narrativa, podemos pensar este recorte con una orientación de sentido: el de la comprensión del propio contexto cultural. Desde esta interpretación, el curriculum se constituye en una propuesta de narrativa histórica para las jóvenes generaciones cordobesas. Mientras que al interior de esa narrativa el tiempo se articula en una secuencia temporal incorporando un sentido que orienta la vida práctica de los sujetos. (Cataño Balseiro 2011, p.235).

De esta manera desde sus fundamentos el diseño curricular se define orientado hacia la comprensión del contexto cultural; asumiendo que la historia no refiere sólo al pasado sino que incorpora el tiempo presente; esto es, el de la comprensión.

En esta línea, el diseño curricular propone enseñar una red de conceptos y relaciones que permiten acceder a la complejidad de lo social dando relevancia a la comprensión del cómo y por qué se desarrollaron los acontecimientos históricos. Así por ejemplo; orienta la enseñanza hacia el aprendizaje de relaciones conceptuales tales como las Organizaciones Imperiales o el Orden Colonial; y hacia la construcción de conceptos, como los sistemas políticos, la división del trabajo, el Estado etc. En el mismo sentido introduce las nociones de multicausalidad, diacronía, sincronía, cambio, continuidad y distintas duraciones, como dimensiones ligadas a la comprensión de las relaciones temporales. (Diseño Curricular 2011, p. 98).

Examinando la cuestión, los contenidos propuestos abarcan pluri-dimensiones; esto es estructura, sincronía, diacronía, cambio, continuidad, diferentes duraciones; a la vez que posibilitan abordar la pluri-perspectividad desde la diversidad de actores (individuales y colectivos). Retomando las contribuciones de J. Rüsen; esta selección habilitaría el desarrollo de la competencia para la experiencia histórica, en la medida que el contenido de la narración (que se basa en el análisis e interpretación de evidencias y no de una narración cualquiera) permite desarrollar experiencias temporales. En este caso, ambas dimensiones permitirían desarrollar la capacidad de saber cómo mirar al pasado y aprehender su calidad temporal específica, diferenciándola del presente.

12 Incluyen la enseñanza de la Geografía y de la Historia.

13 Siguiendo a Cataño Balseiro (2011) la competencia narrativa es la que se pretende alcanzar mediante el aprendizaje histórico, es la que cumple una función de orientación para la vida actual, dado que posibilita representarse el pasado de manera más clara, percibir el presente de manera más comprensible y adquirir una perspectiva del futuro más sólida.

En cuanto a las orientaciones para la enseñanza, el currículo referido a las Ciencias Sociales en conjunto¹⁴ expresa la intención de transformar las opciones tradicionales de la enseñanza, asociadas “*a lo enumerativo, descriptivo y memorístico*”, por un “*enfoque interpretativo crítico*” incluyendo el trabajo entorno a redes conceptuales (Diseño Curricular 2011, p. 86).

En al ámbito específico de la enseñanza de la historia, el currículo prescribe también un abordaje no simplemente descriptivo, sino fundamentalmente “*explicativo, que permita profundizar en las dimensiones complejas de la realidad social*” (Diseño Curricular 2011, p. 98).

Desde los aportes de A. Santisteban (2010) estas opciones propuestas por el diseño curricular; posibilitarían un tipo de aprendizaje conceptual que el autor considera ligado a la finalidad de formar en el pensamiento histórico, en sus palabras:

“Los modelos conceptuales ayudan a comprender las estructuras científicas de las disciplinas que estudian la sociedad, así como su funcionamiento como sistemas de producción de conocimiento. También nos acercan a un tipo de aprendizaje conceptual siempre por encima del aprendizaje factual o memorístico, a la idea de construcción de conceptos y de estructuras conceptuales, cada vez más ricas y cada vez más complejas” (Santisteban 2010, p.36).

Esta impronta de superar la opción tradicional se acompaña de orientaciones para la enseñanza que promueven la construcción del “*ejercicio del pensamiento crítico y creativo, al trabajo en colaboración*” (Diseño Curricular 2011: 99). Como así también: “*la comprensión, interpretación y explicación de la realidad social empleando conceptos, teorías y modelos*” (Diseño Curricular 2011: 99).

Siguiendo a A Santisteban, (2010) interpretamos que estas prescripciones darían cuenta de la incorporación de renovados sentidos asignados a la enseñanza de las Ciencias Sociales ligados no solo a la comprensión de las estructuras de las disciplinas y sino también al modo de producir el conocimiento.

En el mismo sentido, siguiendo a J. Rüsen (Cataño Balseiro 2011) advertimos que las formas de relación con el contenido que se proponen, buscan traducir experiencias pasadas en una comprensión del presente, trascendiendo una disciplina histórica ligada sólo con el pasado. Focalizando en la cuestión metodológica, el diseño orienta el desarrollo de la competencia de interpretación proponiendo trabajar situaciones problemáticas, el análisis de los procesos, la contextualización de los acontecimientos y la inclusión de diversos marcos interpretativos. Así por ejemplo en el marco del análisis de los cambios y continuidades entre el Orden Colonial y los nuevos Estados Latinoamericanos, propone como contenido:

“...el Análisis de los proyectos de construcción de Estados Nacionales en América Latina durante la primera mitad del SXIX y la identificación de los diversos intereses sociales y regionales en juego en el actual territorio argentino.”(Diseño Curricular 2011, p.92)

Profundizando en la interpretación estas opciones vinculadas al modo de producir el conocimiento o la forma de relacionarse con el contenido, implicarían que el trabajo en torno a los conceptos histórico- temporales se construya a partir de actividades diversas, que combinen respuestas estableciendo relaciones que acompañen la comprensión. De manera que como lo sostiene Santisteban (2010) los hechos se constituyen en elementos auxiliares de la comprensión histórica, mientras que los instrumentos esenciales para dicha comprensión serían los conceptos.

14 Incluyendo la Historia y la Geografía.

En palabras de Stone, retomadas por Santisteban (2010):

“Para comprender ideas complejas y formas de investigación, los estudiantes deben aprender haciendo y deben cambiar activamente su opinión. Las nuevas normas curriculares establecidas por educadores en una amplia variedad de temas exigen que el trabajo escolar se centre en el desarrollo conceptual, el pensamiento creativo, la resolución de problemas y la formulación y comunicación de argumentos atractivos.” (Stone, 1999, p.23)

Ampliando el análisis, el Diseño Curricular, además de proponer un tratamiento conceptual de los procesos y orientar las formas de abordarlos, sugiere trabajar con las representaciones sociales de los alumnos. Considerando que las representaciones sociales¹⁵, se constituyen en mediaciones para la comprensión y por tanto resultan sumamente relevantes al momento de pensar los límites o posibilidades de los aprendizajes y la enseñanza.

Trabajar con las representaciones sociales de los alumnos, invita a incluir lo que el alumno sabe, su contexto, sus esquemas previos. Este planteo tiene implicancias en más de un sentido; circunscribiendo la interpretación a la intencionalidad de nuestro análisis, parece ligarse con el propósito de desnaturalizar las nociones del sentido común que fueron construidas desde apreciaciones poco reflexivas en la que el pasado circula culturalmente cumpliendo variados propósitos.¹⁶ La inclusión del tiempo presente, está estrechamente vinculado con esta dimensión de las representaciones de los alumnos. Si bien el currículo solo en el tercer bloque de contenidos del tercer ciclo de la Enseñanza General Básica incluye contenidos referidos a procesos históricos del SXXI; en cuanto al tratamiento del resto de la currícula propone retomar el vínculo pasado presente. De modo que el criterio de selección de contenidos que respeta un orden cronológico desde el origen de la humanidad hasta el presente esta ligado a la construcción de la cultura occidental, en el sentido de un pasado que está vivo en el hoy. En la misma línea propone abordar el contenido del pasado actualizado a la luz del presente y sugiere promover preguntas que desde el presente permitan indagar el pasado, facilitando la inclusión de los adolescentes y jóvenes. En ese sentido, leemos;

“enfatar las posibilidades explicativas a cerca de los conflictos actuales en Medio Oriente y Europa Occidental cuando se proponga estudiar las sociedades hebrea, bizantina, musulmana y cristiana (Diseño Curricular 2011, p. 100).

Pero además, el modo como el Diseño propone trabajar las representaciones de los alumnos, orienta a incorporar las ideas previas de los alumnos para ser resignificadas desde la comprensión de las operaciones que median en la escritura de la disciplina historia, es decir incluyendo el trabajo entorno a la construcción del pensamiento histórico.

Recapitulando, desde esta interpretación el currículo vincula la enseñanza conceptual y relacional de la historia con la importancia de considerar las representaciones sociales, en tanto maneras específicas de entender y comunicar la realidad cuya finalidad está orientada no sólo a transformar lo desconocido en conocimiento, sino que también busca intervenir en otros niveles de conocimiento social menos organizado y disperso como el sentido común, el saber cotidiano y el buen sentido¹⁷ orientando la tarea de enseñanza hacia el aprendizaje del conocimiento histórico. Así, de modo general el Diseño prescribe:

15 Siguiendo los aportes de Jodelet Cerdá (1986) citados por Cerdá (2011) entendemos que el concepto representaciones sociales designa a un conjunto de múltiples fenómenos que, desde hace más de veinte años, configuran un campo de estudios en creciente desarrollo. En este campo, existe consenso en definir a las representaciones sociales como una forma de conocimiento social, cuya especificidad radica en constituirse como “*modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal*” (Jodelet, D. 474).

16 Entre ellos, proyectos de identidad, combates contra el olvido, justificaciones políticas e incluso la industria del entretenimiento (Castaño Balseiro 2011:271).

17 Al respecto seguimos las consideraciones de Jara, Miguel (2010:59) quien trabaja la diferenciación entre sentido común, el saber cotidiano y el buen sentido.

“...la necesidad de poner en relación las formas de construcción del conocimiento con la recuperación en el aula de situaciones emergentes de la cotidianeidad que impactan en la percepción de la realidad que tienen los estudiantes con la posibilidad de proyectar prácticas sociales futuras.” (Diseño curricular 2011, p.99)

En esta última afirmación se introduce una nueva dimensión en el para qué de la enseñanza de la historia, en la cuestión del sentido; esto es, la dimensión de futuro. Es decir que la propuesta curricular no sólo busca la comprensión del presente – como lo explicita en el comienzo- sino que propone desarrollar una perspectiva del futuro fundada en conocimientos históricos. La inclusión de esta dimensión también daría cuenta de un modo renovado de interpretar la historia.

Estas prescripciones prospectivas se traducen también en orientaciones para la enseñanza, pues el conocimiento histórico resulta en una competencia que asimila el conocimiento histórico y lo hace circular como orientador para la vida cotidiana.

Articulando las relaciones conceptuales, los conceptos históricos, las representaciones sociales y las competencias históricas encontramos la referencia a la categoría de *conciencia histórico-temporal* que se incluye en el documento curricular. Esta categoría no sería reciente¹⁸, pero en los últimos años, ha sido retomado por estudiosos de la didáctica de la historia, en particular J. Rüsen; quien la interpreta como una forma de aprehender la historia, vinculada con “la conservación de la memoria histórica como patrimonio para la convivencia democrática en el presente, como la intervención social para la construcción del futuro y el cambio social” (Cataño Balseiro 2010, p. 227) Bajo este punto de vista, la historia es presentada como un vínculo entre pasado, presente y futuro.

Desde nuestra interpretación aunque la categoría conciencia histórica es enunciada en la fundamentación del diseño curricular para la enseñanza de la historia, las opciones referidas a los contenidos históricos seleccionados incorporan el pasado - la cronología y la diacronía- como eje organizador de la propuesta; de modo tal que las referencias al presente y al futuro son reconocidas en los márgenes de la propuesta y ligadas especialmente a las orientaciones para la enseñanza. En este nivel, la conciencia histórica estaría ligada en la propuesta curricular a la comprensión de una serie de conceptos interrelacionados (temporalidad humana, cambio y continuidad, etc.), junto al desarrollo de una serie de capacidades (relacionar pasado, presente y futuro; situarse y situar los hechos en el tiempo, analizar la aplicación de las ideas de progreso y decadencia, etc.); y a la intencionalidad de formar para que los alumnos puedan reconocerse como agentes de cambio, capaces de ejercitar el pensamiento crítico y creativo.

Recapitulando la cuestión del vínculo entre ciudadanía y la enseñanza de la historia, encontramos que la prescripción curricular introduce modos de significar la ciudadanía ligada a valores democráticos en tanto *contenidos* a aprender - por ejemplo, los cambios históricos y las continuidades en cuanto a los derechos y deberes de las personas y a su vínculo con la sociedades del pasado y del presente- y a las *formas* de aprenderlos -donde subyace la formación de un sujeto como participante activo de la historia con capacidad para orientarse en la vida social- Ambos confluyen en la *desnaturalización de representaciones* sociales dando forma a un sujeto capaz de articular el conocimiento del pasado, para interpretar el presente desde una mirada crítica de la realidad, con capacidad de participación y transformación de la sociedad donde se hace ciudadano.

18 Tendría su origen en la filosofía alemana con autores como Hegel o Dilthey, retomada en el SXX por autores como H.G Gadamer (Cataño Balseiro 2011:230)

En el documento curricular encontramos referencias explícitas a lo expuesto, cuando citando a Ines Dussel; expresa que:

“La intención es formar para que el adolescente pueda reclamar el lugar de iguales”.(Diseño Curricular 2011, p.86)

O cuando afirma que:

“Los sujetos y actores sociales tienen la capacidad de acción y decisión a través de las múltiples relaciones que existen entre sí, expresadas en conflictos y consensos. ...y que la importancia del conocimiento social radica (entre otras razones) en: “La reflexividad que las ciencias del mundo social ofrecen a los estudiantes permiten la formación de un pensamiento y una sensibilidad abiertos a la posibilidad de construir un mundo más justo” (Diseño Curricular 201, p.85)

En el mismo sentido la fundamentación del espacio curricular concluye del siguiente modo.

“Finalmente se propone promover itinerarios de aprendizaje en los que los estudiantes elaboren y participen en proyectos colectivos, que estimulen la convivencia democrática y la solidaridad, que les permitan reconocerse como sujetos sociales, sensibles ante las necesidades y los problemas sociales, interesados en aportar propuestas y realizar acciones tendientes a conseguir un mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad de la que son parte.” (Diseño Curricular 2011, p.100)

Quedan por delante algunos interrogantes referidos a pensar las exclusiones que acontecen en esta interpretación de ciudadanía que propone el diseño curricular, junto a la sobre- demanda de la categoría como si pudiera condensar toda la complejidad de lo social. Finalmente quedan preguntas referidas al modo de imposición del poder del Estado a partir de las propuestas de formación que postergan la concreción de los derechos hacia el futuro.

Desde esta interpretación y asumiendo estas orientaciones, advertimos que se reconoce la complejización de la tarea docente; en la medida que no refiere solo a contenidos sino a un modo de trabajo con los contenidos que promueva el desarrollo de capacidades. Al tiempo que pensar la enseñanza implica operar con esas prescripciones curriculares, no al modo de la aplicación, sino de la producción de un saber: el de la transferencia¹⁹.

En consonancia con estas afirmaciones, asumir la complejidad resulta en la necesidad de pensar la tarea docente en su dimensión de producción de conocimiento, elaborando propuestas de enseñanza que vinculen la desnaturalización de las representaciones sociales, la construcción de conceptos, sus vinculaciones y el desarrollo de competencias históricas. Estas consideraciones nos plantearon la exigencia de indagar entorno a lo que sucede en esa mediación; entre el contenido y los sujetos. Es decir en la construcción de las propuestas metodológicas, en particular en los residentes del profesorado de la UNC.

Sentidos asignados a la enseñanza de la historia, su vínculo con la ciudadanía. Desde los residentes del profesorado de Historia de UNC:

Como primera aproximación para comprender este proceso de construcción de saberes para la enseñanza, tomamos los sentidos asignados por los residentes del profesorado como punto de partida. En este sentido, conocer las representaciones o concepciones sobre la enseñanza de la historia permitirá acercarnos a interpretar las intencionalidades que guían al proceso de construcción de sus propuestas de enseñanza junto a otros saberes referidos a la formación.

19 Flavia Terigi (2012) en su texto “Los saberes del docente. Formación, elaboración en la experiencia e investigación”, refiere que un rasgo relevante para interpretar el sentido de la praxis lo constituye el considerar la separación tajante entre producción y reproducción de saberes en las sociedades contemporáneas y con ello la identificación de la tarea docente con la producción de un saber específico: el saber de la transmisión

Tal como lo expresa Pagés (2004) las representaciones son ideas formadas a lo largo de un proceso de socialización y escolarización que muchas veces se resisten al cambio, “se trata, de conocerlas, indagar sus orígenes, contrastarlas con otras ideas o con otras concepciones para trabajar con ellas y no como se ha creído durante mucho tiempo, en contra de ellas.” (2004:203). Se trata de un tipo de conocimiento que permite dotar de sentido al mundo social, los acontecimientos y acciones que nos rodean. La importancia de esta forma de pensamiento –a diferencia, por ejemplo de simples opiniones, imágenes, actitudes- radica en su carácter de “sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particulares... de “teorías”, de “ciencias” sui generis, destinadas a descubrir la realidad y ordenarla²⁰

El procedimiento para recabar la información consistió en un cuestionario escrito individual formulado a todos los residentes durante un taller del seminario de prácticas y residencias en la enseñanza de la historia en 2017 y a comienzos de 2018. La elección de la pregunta estuvo orientada a posibilitar la construcción de una narración, basada en sus propias acciones, experiencias, sentidos y creencias referidos a la enseñanza de la historia. Sin embargo el contexto de producción, un espacio de clase del Seminario de Residencia en la Enseñanza de la Historia, conforma un importante condicionante a considerar en la interpretación.

Ante la pregunta sobre ¿Qué significa enseñar historia hoy? Los residentes respondieron vinculando representaciones sociales con saberes de la formación disciplinar y del conocimiento didáctico del contenido.²¹

En una primera aproximación, encontramos que los sentidos asignados por los residentes del profesorado de historia de la UNC a la enseñanza de la historia se vinculan con orientaciones cercanas a las del diseño curricular de la provincia de Córdoba. Aunque no todos mencionan explícitamente la construcción de ciudadanía, todos se refirieron: a “la orientación para comprender la complejidad social” y “el presente en vínculo con el pasado”. En las respuestas, los residentes incluyen consideraciones referidas a una historia conceptual y se posicionan fuertemente desde el sentido ligado a la transformación de lo social. En tanto que al igual que el diseño curricular, referencian la presencia de otros sentidos nombrados como tradicionales, vinculados al contenido y a la forma de enseñarlos, con los que no acordarían y de los cuales buscan distanciarse:

En sus palabras:

“ Enseñar historia hoy significa...(atender a) ¿ qué enseñamos? y ¿cómo?. No se trata de sucesos o hechos aislados, o como algo dado; sino de interpretación del pasado... Pero uno se pregunta ¿para qué? La idea es formar alumnos críticos que entiendan una realidad histórica compleja...para cambiar aquello que, a su parecer, no ayuda a mejorar la vida de las personas, es decir un proyecto de futuro...” (Residente UNC 2017)

“Enseñar para posicionarse y actuar, para dudar, crear y reconstruir...convencer de que lo dado no siempre fue así y que se pueden crear caminos diferentes” (Residente UNC2017)

“Creo que la disciplina es una herramienta fantástica para entender los procesos que vivimos y a partir de esa comprensión y reflexión permitan esas prácticas que consoliden un mundo más digno” (Residente UNC 2018)

“Descubrir la tensión interna...reconocernos delimitados y marcados por nuestro contexto social y, a la vez reconocernos como gentes de transformación del mismo” (Residente UNC 2018)

Las respuestas consideran orientaciones referidas a la importancia de las redes conceptuales, presentes en el diseño, pero con un importante peso otorgado al vínculo con el futuro; es

²⁰ Al respecto profundiza Cerdá, M Celeste (2011).Integrando los aportes de Moscovici (1969) y Jodelet (1986)

²¹ En ponencia Barberis, E Toibero, D (Octubre 2016): El sentido de la praxis de la enseñanza de la historia: el vínculo de las narraciones docentes con la tradición. Encuentro Iberoamericano de Investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. “El profesorado de Ciencias Sociales en la realidad Iberoamericana” Congreso llevado a cabo en Santiago, Chile

decir, no solo como posibilidad de transformación sino también como ejercicio de otras posibilidades, en el sentido de un futuro no predestinado:

“Es mostrar las configuraciones sociales y la red de relaciones en las que los sujetos y agentes estamos insertos y que condicionan y permiten la acción; es mostrar, o mejor dicho, conseguir que los aprendices tracen proyecciones hacia el futuro y también hacia el pasado social. (Residente UNC2017)”

En algunos casos las opciones asumidas están ligadas a una transformación militante por el futuro:

“... creo fuertemente que desde la construcción del pensamiento crítico, hoy enseñar historia es cavar una trinchera contra el poder; que al igual que en 1990 generó una de las mayores desigualdades sociales que hayamos conocido” (Residente UNC 2018)

“Luchar por lo que creemos importante en tanto cuestiones identitarias y culturales...” (Residente UNC 2017)

En la misma línea que el Diseño Curricular, los residentes sostienen la importancia de la desnaturalización y la necesidad de trabajar las representaciones sociales de los alumnos:

“Para mí el sentido de la enseñanza de la historia pasa principalmente por el hecho de enseñar contenidos que critiquen la naturalidad de las cosas...” (Residente UNC 2017)

Recapitulando, advertimos importantes correspondencias entre los sentidos asignados por los residentes y la propuesta del diseño curricular de la provincia de Córdoba, estas se relacionan con la finalidad de formar en el pensar históricamente y con la construcción de la conciencia histórica. Sin embargo, en sus afirmaciones introducen una impronta mucho más firme en lo que se refiere a la incorporación del futuro como dimensión constitutiva de la enseñanza de la historia.

En este punto asoman nuevas preguntas referidas a las de las derivaciones metodológicas de estas aproximaciones. Esto es; ¿Qué tipo de vínculo tienen con las prescripciones curriculares vinculadas específicamente con la ciudadanía? ¿Cómo intervienen estos sentidos en la elaboración efectiva de sus propuestas? ¿Son sentidos construidos e internalizados por los residentes o mantienen un vínculo de externalización de los sentidos propuestos por autores trabajados en la formación? Estos interrogantes orientarán nuestra futura tarea investigativa.

Aproximaciones finales

En este recorrido advertimos que la noción de ciudadanía que subyace en la propuesta curricular, se ha transformado respecto del vínculo originario constituido en SXIX entre enseñanza de la historia y la construcción de ciudadanía. La narrativa curricular del SXXI para la provincia de Córdoba se orienta hacia el fortalecimiento de la dimensión de la participación y la transformación, conservando en las márgenes el sentido originario de ciudadanía que lo vinculaba a una identidad común impuesta desde el Estado y fundada en una lengua, una historia y un territorio compartido bajo la insignia de los símbolos nacionales. La ciudadanía que propone el Diseño Curricular 2011 está ligada a la participación, a la comprensión de la complejidad de la realidad social para transformarla hacia la búsqueda de la igualdad, del respeto por la diversidad y el compromiso con prácticas socialmente deseables. Prácticas orientadas a la solidaridad, la participación y la democracia que se proclaman como guía de esa transformación. Las posibilidades de concreción de la propuesta encuentran su condición de posibilidad en sujetos que las encarnen, que las piensen, las diseñen y las sostengan en las aulas; los residentes del profesorado de historia de la UNC 2017 y 2018, en los sentidos que le asignan a su tarea futura habilitan a conjeturar que la posibilidad acontezca.

Referencias bibliográficas:

- **ALTERMAN, Nora** (trabajo inédito). La construcción del currículum escolar, claves de lectura de diseños y prácticas. UNC. Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Ciencias de la Educación.
- **BARBERIS, E TOIBERO, D.** (Octubre 2016). El sentido de la praxis de la enseñanza de la historia: el vínculo de las narraciones docentes con la tradición. Encuentro Iberoamericano de Investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. “El profesorado de Ciencias Sociales en la realidad Iberoamericana” Congreso llevado a cabo en Santiago, Chile.
- **CATAÑO BALSEIRO, Carmen Lucía** (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica En Revista Historia y Sociedad No. 21, MEDELLÍN, COLOMBIA, JULIO-DICIEMBRE 2011, PP. 223-245.
- **CERDÁ, M. Celeste** (2011). ¿La “Historia” reciente en las aulas? Problemas y dilemas de enseñanza de la dictadura en el espacio escolar. 2ª Jornadas Nacionales de Historia de Córdoba – CIFYH. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC, Córdoba.
- **GADAMER, Hans-Georg** (1977). Verdad y Método. 2 tomos. Salamanca, España: Sígueme
- **GOODSON, I.** (1995). Historia del currículum. Pomares Corredor. Barcelona.
- **FINOCCHIO, Silvia** (1999). Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Barcelona, 22 (1) p.
- 17-30.
- **JARA, M. Ángel** (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia.* UAB. Bellaterra (Cerdanyola del Valles), Barcelona
- **JODELET, Denise** (1986). “La representación social: fenómeno, concepto y teoría”, en Moscovici, S. Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Editorial Paidós, Barcelona, España
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (2011) Diseño Curricular. Ciclo Básico Educación Secundaria.
- **PAGÉS, Joan** (2004). “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores”. En: Rev. Reseñas de la enseñanza de la historia N°2 nov. Córdoba, Universitas, Apehun.
- **SANTISTEBAN, A; PAGÉS, J.** (2007). La Educación Democrática de la Ciudadanía: una propuesta Conceptual. En Ávila Ruiz.M., Lopez, A. y Fernandez de Larrea, E. (Eds): Las competencias profesionales para la enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización. Bilbao, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 353-367.
- **SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A.** (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. En Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada, número 14, 34-36
- **SHULMAN, Lee** (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. En profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9,(2).
- **TERIGI, Flavia.** (2012). Los saberes docentes: Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.

“Representaciones de estudiantes en contexto de encierro/privados de su libertad sobre el conocimiento social: un estudio de caso.”

Claudia Ormaechea - Cristina García

cior84@yahoo.com.ar; crianagar@gmail.com

Centro Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén / Argentina

RESUMEN:

En este trabajo presentamos un primer análisis obtenido a partir de un cuestionario en el que indagamos¹, entre otros aspectos, las representaciones que tiene el estudiantado en contexto de encierro sobre el conocimiento social y su utilización para interpretar y explicar los fenómenos sociales. En torno a esto ahondaremos sobre las representaciones de la “Ciudadanía” y los “DDHH”. Este análisis se complementa en la tarea que desempeña la enseñanza de las Ciencias Sociales en la construcción del conocimiento social del estudiante en contexto de encierro.

Concebimos la educación en contexto de encierro como una práctica a construir, atentos a la diversidad y por sobre todo al principio de DIGNIDAD de las personas y de las comunidades, cuya finalidad central sea la de brindar oportunidades a las personas para desenvolverse en el mundo durante y pos cárcel. Se trata, en definitiva, de un proceso inacabado y de permanente construcción. En ella se construye la pertenencia a la sociedad y la constitución del ser ciudadano. Hacer cumplir el derecho a la educación de las personas privadas de la libertad, implica prepararlos para la participación social, que les permita significar y construir un proyecto de vida extramuros, implica fundamentalmente reconocerlos como sujetos de derechos.

El trabajo de campo se llevó a cabo en el Anexo U9, Educación en contexto de encierro, dependiente del C.P.E.M N° 62 de Neuquén Capital.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza; Aprendizaje; Ciencias Sociales; Contexto de encierro; Representaciones Sociales.

Representações de estudantes no contexto de confinamento / privados de sua liberdade sobre o conhecimento social: um estudo de caso

RESUMO:

Neste artigo apresentamos uma primeira análise obtida a partir de um questionário em que investigamos, entre outras coisas, as representações que têm alunos no contexto de confinamento no conhecimento social e seu uso para interpretar e explicar os fenômenos sociais. Em torno disso, vamos nos aprofundar nas representações de "cidadania" e "DDHH". Essa análise é complementada na tarefa realizada pelo ensino de Ciências Sociais na construção do conhecimento social do aluno no contexto do confinamento.

Concebemos educação no contexto de confinamento como um edifício prática, atenta à diversidade e, sobretudo, o princípio da dignidade de indivíduos e comunidades, cujo propósito central é o de proporcionar oportunidades para as pessoas a navegar pelo mundo durante e depois da prisão. É, em suma, um processo inacabado e uma construção permanente. Constrói pertencer à sociedade e à constituição de ser cidadão. Fazer cumprir o direito à educação das pessoas privadas de liberdade, envolve a preparação para a participação social, permitindo-lhes para significar e construir uma vida fora do projeto paredes envolve principalmente reconhecendo-os como sujeitos de direitos.

O trabalho de campo foi realizado no Anexo U9, Educação no contexto do confinamento, dependente do CP n° 62 da Capital de Neuquén.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Aprendendo Ciências Sociais; Contexto do confinamento; Representações Sociais

¹El cuestionario fue construido en el marco del Seminario: “La educación ciudadana desde las ciencias sociales, la historia y la geografía. Perspectivas y enfoques didácticos”; dictado durante el primer semestre de 2017 por el Dr. Miguel Ángel Jara en la FACE-UNCo.

Representations of students in the context of confinement / deprived of their freedom over social knowledge: a case study

ABSTRACT:

In this work we present a first analysis obtained from a questionnaire in which we investigate, among other aspects, the representations that the student has in a context of confinement about social knowledge and its use to interpret and explain social phenomena. Around this we will delve into the representations of "Citizenship" and "DDHH". This analysis is complemented in the task carried out by the teaching of Social Sciences in the construction of the student's social knowledge in the context of confinement.

We conceive education in the context of confinement as a practice to be built, attentive to diversity and above all to the principle of DIGNITY of people and communities, whose central purpose is to provide opportunities for people to function in the world during and after jail. It is, in short, an unfinished process and permanent construction. It builds belonging to society and the constitution of being a citizen. Enforce the right to education of people deprived of freedom, involves preparing them for social participation, which allows them to signify and build a project of life outside the walls, implies fundamentally recognize them as subjects of rights.

The field work was carried out in Annex U9, Education in context of confinement, dependent on the C.P.E.M No. 62 of Neuquén Capital.

KEYWORDS: Teaching; Learning; Social Sciences: Context of confinement; Social Representations

Introducción

La presente ponencia es un primer resultado del análisis en torno a las representaciones que tiene el estudiantado en contexto de encierro sobre el conocimiento social y su utilización para interpretar y explicar los fenómenos sociales.

La metodología de trabajo responde a nuestro propio papel dentro del aula, nos hemos basado en la investigación-acción que describe Latorre²; donde se concibe al profesorado como investigador y la investigación como acción. Entendiendo a la enseñanza como práctica investigadora y al profesor como investigador de su propia práctica. En este sentido entendemos la enseñanza como un espacio de reflexión, discusión y análisis, tener un plan de acción (planificación), llevarlo a la práctica, práctica que siempre es dialéctica (conocimiento acción), donde los resultados son sometidos a pruebas constantes y adaptados a las nuevas situaciones. La investigación, entendida como una observación en conjunto, probar y examinar críticamente los resultados, para posteriormente llegar a una reflexión. Es así que, el docente es una persona practicum reflexivo, y desarrolla una mejor comprensión del conocimiento en la acción. Con todo y desde esta perspectiva la práctica adquiere un nuevo estatus en relación con la teoría.

El trabajo de campo se llevó a cabo en un 3er año del Anexo U9. Dependencia penitenciaria federal funciona desde 1993 un Anexo del Centro Provincial de Educación Media N° 62 de Neuquén Capital. El cual sigue los lineamientos técnicos-administrativos y pedagógicos didácticos del C.P.E.M, en consonancia con una comisión integrada por las autoridades escolares y representantes de la sección de educación de la Unidad Penitenciaria.

Cabe destacar que la necesidad de contar con un establecimiento de educación media dentro de la institución penitenciaria fue iniciativa de los mismos internos de la U9. Ante lo cual el servicio penitenciario avaló la solicitud e inició los contactos con el Consejo Provincial de Educación para su posterior puesta en funcionamiento. La orientación elegida fue, entre otras,

² Antonio, L. (2008). El profesorado como investigador. en La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. editorial, Graó.

“Perito en Relaciones Humanas” pensada para adultos con una duración de tres años, ya que se valoró de la misma

“...permite comenzar a edificar un pensamiento sistemático, riguroso y crítico de la realidad política, social y económica contemporánea. Esto permite a los egresados ubicarse en el tiempo y en el espacio como miembros activos de una sociedad, los habilita para buscar, organizar y analizar la información adecuada para la resolución de las diferentes situaciones problemáticas que se les pudiera presentar...”³.

Otra cuestión a tener en cuenta, es que la población de la unidad penal está compuesta por una población masculina.

Iniciamos nuestro análisis sobre el estudio de caso partiendo desde una concepción radical de la educación, remitiéndose a una identidad colectiva, tomando distancia de una visión individualista y por lo tanto centrándonos en la idea de una ciudadanía participativa que genere visibilidad, posibilitando la construcción de nuevos significados deseables de ciudadanías. Conjuntamente esta investigación se nutre desde la perspectiva del sujeto privado de su libertad resaltando que las personas en contexto de encierro solo pierden su libertad ambulatoria y no así los derechos esenciales que hacen a la dignidad humana. Desde este lugar es que pensamos que se puede intentar la construcción de una pedagogía propia de las personas privadas de su libertad⁴ que tome aporte de pedagogías críticas y de los documentos elaborados a partir de la Ley de Educación Nacional.

Desarrollo

El por qué de la educación para adultos en la cárcel tiene su fundamento y soporte en la normativa del derecho a la educación como derecho humano de las PPL. El garantizar su acceso, en los establecimientos penales, actúa como mecanismo generador de la condición del ser humano.

Reiteramos que el encarcelamiento, aunque se considere un castigo justificado debe garantizar otros derechos adicionales, ya que el único derecho que se priva, al estar detenido, es la libertad ambulatoria. A nivel nacional, nuestro país tiene incorporados los tratados Internacionales que se anexan en la Constitución Nacional en el art. 75 inciso 22, gozando de rango constitucional. Existen una estructura normativa que tiene que ser considerada al momento de reflexionar en cuanto a la educación en las cárceles: la Ley Federal de Educación (Ley 24.195), la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206/06) y la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la libertad (Ley 24.660/96) y su modificación Ley 26.695/11 sustitúyase el capítulo VIII Educación;

“...los objetivos de la educación de adultos son: (...) brindar la posibilidad de acceder a servicios educativos en los distintos niveles del sistema a las personas que se encuentran privadas de su libertad en establecimientos carcelarios, servicios que serán supervisados por las autoridades educativas correspondientes...”⁵

En cuanto a la Ley de Ejecución Privativa de la libertad (26.695/11):

“...Todas las personas privadas de su libertad tienen derecho a la educación pública. El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos

³ Edgardo, M. (2003). Se propuso la instalación de un Anexo del C.P.E.M N° 62 dentro de la Unidad Penitenciaria N°9. Reseña Histórica. Sin Fronteras 10 años educando para la vida, p 5.

⁴ En adelante PPL.

⁵ art. 30 inc. c, Ley Federal de Educación, 1993. cabe aclarar que se toma dicha Ley ya que en el mismo año de su sanción se da inauguración al Anexo del C.P.E.M N° 62.

Aires tienen la responsabilidad indelegable de proveer prioritariamente a una educación integral, permanente y de calidad para todas las personas privadas de su libertad en sus jurisdicciones, garantizando la igualdad y gratuidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones no gubernamentales y de las familias.(...) Los fines y objetivos de la política educativa respecto de las personas privadas de su libertad son idénticos a los fijados para todos los habitantes de la Nación por la Ley de Educación Nacional. Las finalidades propias de esta ley no pueden entenderse en el sentido de alterarlos en modo alguno. Todos los internos deben completar la escolaridad obligatoria fijada en la ley... ”⁶

Se desprende de los artículos citados que la educación en tanto derecho es inherente a la persona y a la vez, parafraseando a Scarfó (2004) opera como un derecho “llave”, ya que su realización y goce “abre” el conocimiento de otros derechos. Se vuelve urgente tener presente la base normativa que sostiene el derecho a la educación en un lugar donde la educación funciona como “premio”, “beneficio” u “obligación”, desde la perspectiva del Servicio, y a veces, lamentablemente, también desde la perspectiva de los estudiantes.

Pensar la educación dentro del marco de las leyes, entendiéndose como un derecho social que incluya transformaciones institucionales y atendiendo al rol de la educación y de los docentes en contexto de encierro. Se considera acertado entender a la misma en coincidencia con Valenzuela (2011), como el posibilitador que motoriza a que los sujetos puedan pensarse como tales y a la educación como el motor que lleva a pensarse como “sujetos cognoscentes” con potencialidades, activos, participes con voz, y que de esa manera puedan encaminarse hacia un proyecto de vida e identificarse o asumirse como “sujetos con derechos”.

La educación es un derecho fundamental para poder llevar a cabo todos los demás derechos y tiene como fin el desarrollo integral del sujeto, que implica no solo un lazo de pertenencia con la sociedad sino que está atravesado por toda la complejidad de un proceso social de PPL, siendo relevante el rol de las/los educadores/as.

Si comparamos el funcionamiento de una escuela dentro de una cárcel con relación al funcionamiento de una escuela en otro ámbito cualquiera de la sociedad podemos encontrar características y especificaciones que contemplan la complejidad de la institución: las rejas, los controles, la pérdida de ciertos códigos aceptables “afuera”, la circulación de otros códigos producidos en la vida carcelaria, el encierro, el temor, la violencia, las condiciones de existencia de los sujetos de aprendizaje. Es así que abordamos a los establecimientos penitenciarios desde la categoría sociológica desarrollada por Goffman (1972), como instituciones totales:

“...una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos, en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo de tiempo, comparten su encierro en una rutina diaria, administrada formalmente (...) Un tercer grupo de institución total, organizado para proteger a la comunidad contra quienes constituyen intencionalmente un peligro para ella, no se propone como finalidad inmediata el bienestar de los reclusos.... ”⁷

Pensamos la cárcel como una institución total que actúa en base al disciplinamiento y al control

⁶ art. 133., capítulo VIII Ley de Ejecución Privativa de la Libertad, 2011.

⁷ Erving, G. (1972). Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires. Amorrortu Editores. pp 13.

“...toda institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona, un mundo propio, tiene en síntesis tendencias absorbentes (...) la tendencia absorbente o totalizadora está simbolizada por todos los obstáculos que se oponen a su interacción social con el exterior y suelen adquirir forma material: puertas cerradas, muros, rejas, etc...”⁸

Podemos observar en esta cita que la cárcel se materializa como una institución total absorbente y totalizadora; parafraseando a Scarfo (2007) la cárcel, sus espacios, sus tiempos, en definitiva, su lógica de encierro se definen por su función: castigo y vigilancia. Con todo esto, que no podemos dejar de considerar el impacto que la institución total carcelaria genera en la subjetividad de las PPL y el rol de los/las educadores/as a la hora de analizar la educación en las cárceles, sosteniendo que la tarea no sólo es pedagógica. Todas las personas que de alguna forma interactúan con la institución total se encuentran atravesadas por está, personal del Servicio, estudiantes, docentes, etc.

Nuestra tarea no se limita a lo pedagógico, como todo espacio “aula” se encuentra atravesado por el contexto propio y del estudiantado, lo cual siempre incluye- influye dentro del marco educativo e institucional, es así que es necesario que las prácticas educativas contemplen espacios de catarsis e intercambio, donde fluya una escucha sensible, porque la comunicación es muy acotada en los pabellones y con el Servicio. Por ejemplo, el uso del celular e internet en la cárcel es ilegal, por lo tanto, no es recomendable utilizar esos medios y/o recursos didácticos con los estudiantes, el medio de comunicación siempre tiene que ser institucional. Por otro lado y sumado a esto si nuestras finalidades giran en el desarrollo integral de la persona y la reducción de la vulnerabilidad de las PPL concebimos el espacio áulico, como espacio de escucha y libertad que posibilite la educación en prácticas ciudadanas democráticas, que resignifiquen las representaciones sociales de las PPL, incluyéndolas como recurso didáctico válido al momento de problematizar los conocimientos sociales.

Tal como lo venimos planteando, la intención es crear la posibilidad de realización de un espacio pedagógico que permita recuperar los espacios de construcción de subjetividad, retomando la producción de Frejtman (2008), desde donde concebimos la educación en términos de los propios sujetos. Pensar la educación en contexto de encierro nos obliga a reivindicar la función y sentido de ésta en términos de lo que es la vida pos cárcel y este espacio nos abre el abanico a los siguientes interrogantes que guían nuestra investigación: ¿Qué importancia cobra la enseñanza de las Ciencias Sociales en PPL? ¿Es posible pensar en una educación para la ciudadanía para PPL superadora a la idea liberal? ¿En qué medida las representaciones sociales de las PPL posibilitan la construcción de conocimientos sociales relevantes? ¿De qué forma la educación como práctica in situ se transforma en una herramienta para la reducción de la vulnerabilidad en PPL? ¿Cuál es el rol de las /los docentes en este proceso? ¿En qué medida el contexto educativo intra muros limita la construcción de conocimientos sociales para la vida extra muros?

Partiendo de estos interrogantes nos encaminamos en indagar y promover, como finalidad de nuestras prácticas, la problematización de la realidad social individual pero también colectiva de los sujetos, que se integre en una pedagogía de las Ciencias Sociales desde una perspectiva o enfoque epistemológico y didáctico de la educación ciudadana, ya que nos posibilita construir enfoques didácticos en nuestras clases de. Es así que, entendemos a la educación ciudadana⁹ como perspectiva en nuestras prácticas.

⁸ Ibidem., pp., 17-18.

⁹ Miguel, J. y Graciela, F. (2016). Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva y enfoque de la Educación Ciudadana. En Jara M. y Funes G. (comps). Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y Enfoques actuales. Cipolletti: Ed. UNCo.

“...Es importante revalorizar a la escuela como un ámbito público democrático, pluralista y multicultural, cuya finalidad sea la de promover prácticas educativas para la formación de ciudadanos y ciudadanas que desempeñen un papel central en el mantenimiento de una sociedad democrática y de una ciudadanía crítica, activa e incluyente...”¹⁰

Reflexionamos sobre el impacto de la educación ciudadana en la escuela en contexto de encierro, no solo para revalorizar el espacio del aula dentro de otra institución, la cárcel, sino para pensar a la clase de Ciencias Sociales como un espacio de formación pos cárcel. Ya sea desde lo conceptual y metodológicamente, brindando herramientas que les permitan a los estudiantes del anexo del C.P.E.M N° 62 interpretar y negociar los significados para una comprensión crítica de la dinámica social. Es así que coincidimos en que “...*la constitución del sujeto es simultánea con la construcción de la realidad que ese sujeto ejercita, por lo que la enseña (...) si no se los reconoce sujetos no hay posibilidad para construir el espacio de lo público...*”¹¹. Por lo que iniciamos con el proceso de la selección de contenidos sensibles al grupo clase y su posterior problematización en la búsqueda de la comprensión de la realidad, la toma de decisiones positiva y con ello la revalidación de la noción del ser ciudadano. Ya que a través de las indagaciones al grupo clase, como así mismo desde la misma concepción de la educación con la que nos encontramos es necesario de construir una visión de ciudadanía desde una perspectiva jurista que se acerca a una idea de ciudadanía liberal de “baja intensidad” en la que solo forman parte los sectores dominantes y se excluye al resto de los sectores de la sociedad.

En torno a las percepciones y representaciones que emergen sobre el concepto de ciudadanía, en los cuestionarios, nos resulta interesante resaltar la ciudadanía entendida como el respeto y cumplimiento de las leyes, como también la práctica del voto o el trabajo arduo, y el ser solidario. Lo que nos deja entrever es una concepción de una ciudadanía pasiva y liberal, de baja intensidad, al momento de hablar de mecanismos de participación para resolver problemas, emergen formas de participación colectiva pero, denotando una separación entre la política y lo político. Entendemos por “la política” a una esfera alejada de la vida cotidiana de determinados sectores sociales y por “lo político” como formas organizarse para solucionar los problemas de su vida cotidiana, separado de las acciones de gobierno. Lo político lo entienden de manera horizontal, subrayando prácticas colectivas y consensuadas, apelando al diálogo. Pero podemos dilucidar cierto antagonismo en el momento de pensar las vías institucionales legítimas de la ciudadanía actual, revelando cierto descreimiento de estas vías. Como lo clarifican los gráficos resultantes del trabajo de campo realizado entre el alumnado:

Gráfico 1.1

2. CIUDADANÍA

2.1 ¿Qué significa ser un buen ciudadano o una buena ciudadana?

¹⁰ ibidem, op. cit., p., 32.

¹¹ idem, op. cit., pp., 32 y 34.

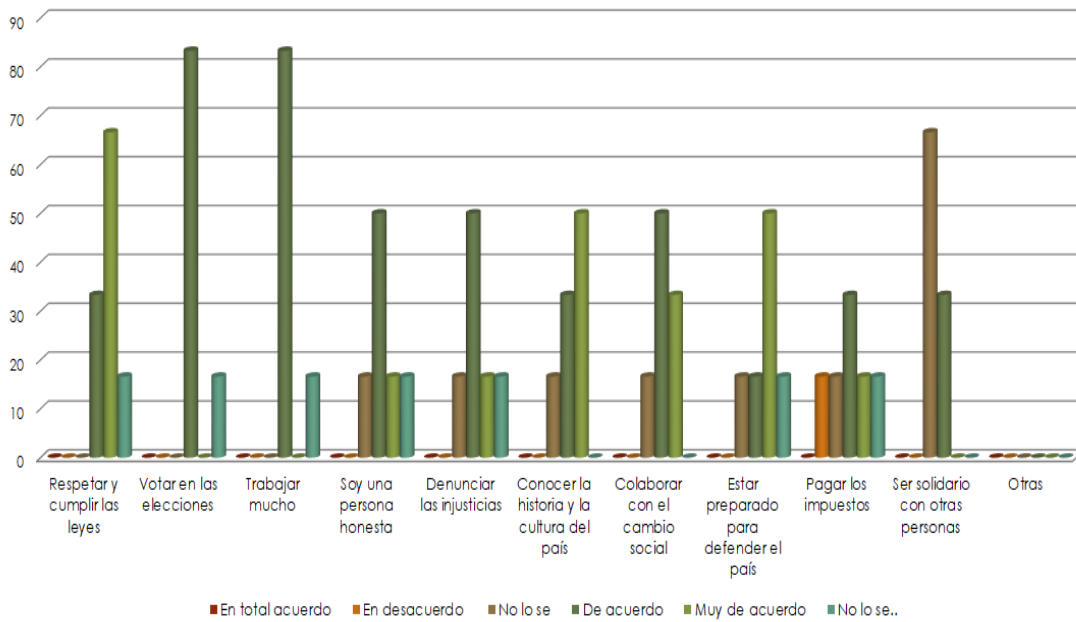
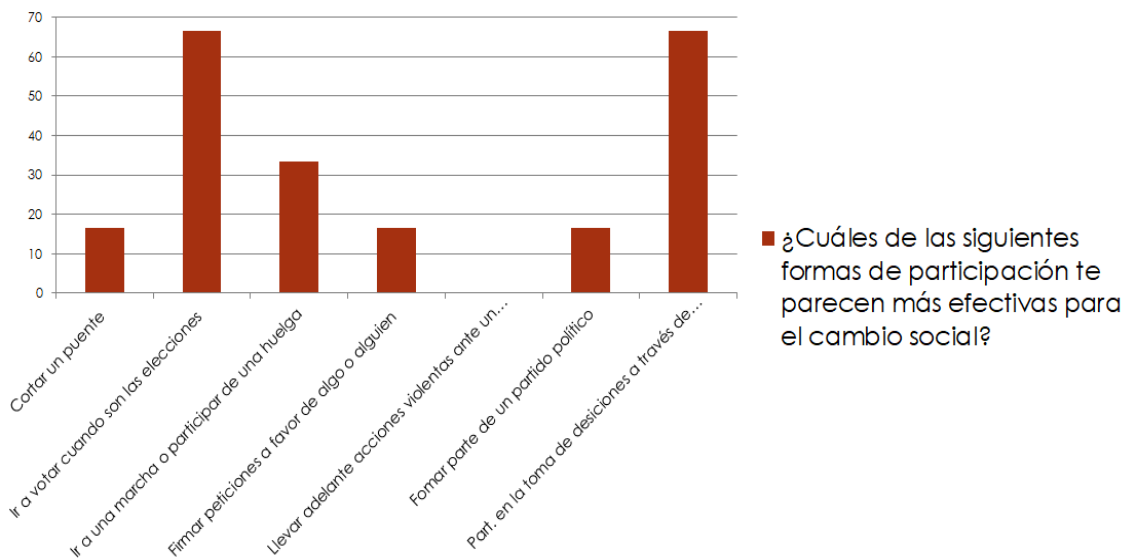


Gráfico 1.2

2.6 ¿Cuáles de las siguientes formas de participación te parecen más efectivas para el cambio social?



Es muy interesante resaltar que conciben la participación política en la política, de forma pasiva, no creen en la idea de cambio pero sin embargo les interesan la realidad y los problemas sociales, y en su mayoría los discuten dentro de sus ámbitos más cercanos o de la vida privada, como familia, escuela, amigos y compañeros, estos últimos por igual.

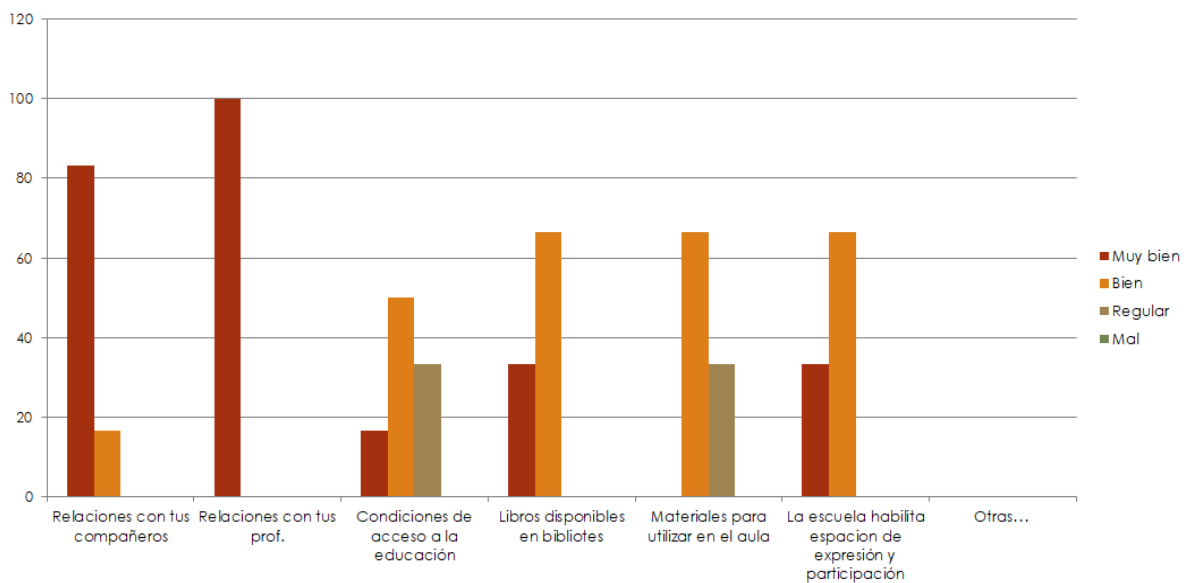
Si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere características particulares determinadas por el ámbito donde se desarrolla, eso no implica una desvalorización de la calidad educativa. Se vuelve pertinente centrar la atención en el rol del adulto como estudiante de nivel medio dentro de una cárcel, es así que el interno no es interno, sino estudiante. Es interesante el trabajo de Arias (2000) cuando plantea:

“...Se concibe el aprendizaje como generador de un cambio de actitud, de una actividad psíquica que relaciona al sujeto con el objeto de estudio en un proceso dinámico de transformación mutua, donde las situaciones nuevas se insertan en las ya conocidas, involucrando a la totalidad de la personalidad, desde lo cognoscitivo y motor como en lo afectivo y social. En este proceso importa la participación activa del sujeto en su propio aprendizaje, planteando dudas, formulando hipótesis, retrocediendo ante ciertos obstáculos, buscando conclusiones, manipulando objetos, organizando elementos (...) en esta interacción los otros constituyen el espejo en el que puede reconocer la propia individualidad y desarrollar la personalidad en un contexto socio-cultural, donde la tensión ‘yo-los otros’ genera grupos diversos y permite que cada uno de sus integrantes, por la dinámica de los mismos, cumpla y desempeñe diversos roles, no exento de conflictos y frustraciones, que van conformando su esquema referencial individual y social. No solo importa la vida cognitiva del sujeto sino también la afectiva, ambas validadas con la misma jerarquía reconociendo su interacción dialéctica...”¹².

En relación con esta cita, reflexionamos que los estudiantes del Anexo U9 del C.P.E.M N° 62, algunos con largas condenas, están desvinculados de la cambiante y vertiginosa realidad social que se agita detrás de los muros, a pesar de que reciben información a través de distintos medios. Es por esto, que la educación en contexto de encierro representa un espacio de libertad, de contacto con el afuera, posibilitando re pensarse como persona y repensar críticamente la propia vida. Supone un corrimiento del lugar de preso al lugar de estudiante. En el aula, al estudiante que está preso, se le habilita la posibilidad de ser tratado por el nombre, posicionarse desde otro lugar, conocer nuevas personas y generar nuevos intercambios con ellas. Es así que en el momento de análisis de cómo valoran sus relaciones en la cárcel pudimos inferir:

Gráfico 1.3:

¿Cómo valoran sus relaciones en la cárcel?



Las relaciones con sus compañeros, profesores y el espacio de la escuela como un espacio de expresión y participación, fueron las mejores valoradas, gira en torno a un 80% y 100%. Hay

¹² Silvia, A. y otros. (2000) Educar en la cárcel es inaugurar ámbitos para la libertad. Desde la sombra hacia la luz .pp. 7, 8,9.

que señalar que el desarrollo de este derecho en el contexto de la cárcel, está cruzado por la complejidad de todo proceso social de un sujeto en un contexto determinado. Sin embargo, en la práctica cotidiana el acceder a la educación en este contexto singular es casi un “beneficio” de los buenos presos a costa de las gestiones penitenciarias. Con esto se plantean situaciones en el que, el goce del “derecho a la educación” y acceso como permanencia a la misma, está limitada por distintas prácticas internas que funcionan como premio/castigo, como también por limitaciones como traslados, falta de seguimiento o de espacios, que propicien el hábito de estudio. En este sentido pensar la educación desde la perspectiva de los DDHH y la educación ciudadana, nos posibilita intentar romper con la idea de que el sujeto es solo delincuente, buscamos abrir canales subjetivos y otros horizontes de posibilidades, resistir y resignificar el encierro a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales como medios de transformación, en definitiva se intenta crear espacios donde suceden otras cosas: formación, política, intervención cultural, etc. Ante estas finalidades de la enseñanza /aprendizaje de las Ciencias Sociales, intervenimos a través del dispositivo interrogando:

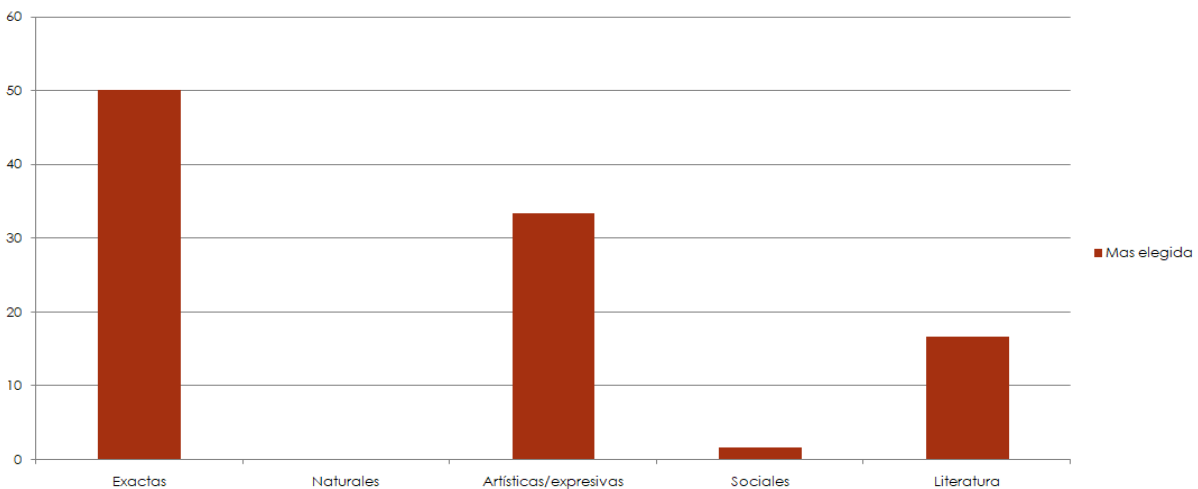


Gráfico 1.4

¿Cuáles de las siguientes áreas del conocimiento escolar te gustan más?

Gráfico 1.5:

➤ 3.3. La Educación Cívica que recibís en la escuela

- A) te resulta muy útil para la vida en sociedad.
- B) Te sirve como conocimiento general.
- C) Aporta a que comprendas problemas de la actualidad.
- D) Aborda conceptos que no son útiles para comprender la realidad social en la que vivimos.
- E) Me sirve para valorar mi libertad y defenderla.
- F) Permite que pueda ser cada vez un mejor ciudadano/a.
- G) Enseña a cumplir con las leyes, más que a saber porque existen y que sentidos tiene para la vida.

Resultado:



Del gráfico anterior se desprende que, la Educación ciudadana dentro de contexto de encierro brinda herramientas, no solo como conocimiento general, si no para re pensarse en el presente (estudiante-presos) dentro de la cárcel, donde se valora la libertad que alguna vez tuvieron, y reflexionar en saber las leyes para defender su libertad. Le sigue en el escalafón la valoración de la Educación ciudadana para aprender a convivir en sociedad. Cabe señalar que aquí los estudiantes dan cuenta de una posible proyección de futuro, pos cárcel.

Se hace necesario así, como docentes, conocer el espacio en el que realizamos nuestras intervenciones. Tener presente que, la cárcel, por lo general, está poblada por personas que vienen de contextos de vulnerabilidad social, donde en el afuera no accedieron a los Derechos Humanos esenciales. En lo educativo, esto se traduce en trayectorias escolares incompletas, interrumpidas, etc. Muchos de los estudiantes del anexo U9 del C.P.E.M N° 62 iniciaron o finalizaron su educación primaria o secundaria estando privados de su libertad, al extremo que si no estuvieran en la cárcel, algunos no hubieran podido terminar sus estudios.

Conclusiones finales

En primer lugar nos interesa retomar ¿Qué lugar ocupan las Ciencias Sociales en la enseñanza de PPL, de acuerdo a las representaciones que tiene el estudiantado? de aquí se desprenden dos aspectos, los cuales consideramos interesantes y a tener en cuenta: primero de acuerdo a la currícula del plan de estudio vigente se contempla el estudio/ abordaje de asignaturas como Historia y Geografía, Psicología y Filosofía. Por lo que podemos inferir que su estudio es considerado relevante. Sin embargo y a partir de los resultados obtenidos de los dispositivos utilizados con el grupo clase, la valoración por parte del estudiantado en cuanto a la importancia del estudio de las ciencias sociales no es de las más preciadas como disciplina, ya que valoran en primer lugar a las disciplinas que consideran con mayor utilidad para el mundo del trabajo, como lo son las matemáticas (de acuerdo al dispositivo utilizado), los talleres de oficios entre otras.

En segundo lugar, basándonos en los porcentajes resultantes de esta primer premisa, podría pensarse como contrario, de acuerdo a la valoración que posee el estudiantado sobre la relevancia e importancia del conocimiento social y su utilidad para interpretar/interpelar la realidad social circundante, en el cuadro 1.4 menos de un 10% valoran las Ciencias Sociales y en el cuadro 1.5 el 98% de los estudiantes consideran que los contenidos abordados son necesario para comprender la realidad social.

Como tercer punto a resaltar retomamos la concepción de ciudadanía que se desprende del estudiantado ¿De qué forma se piensan a ellos mismos? ¿Se consideran como sujetos de derechos? ¿A qué tipo de ciudadanía se acercan las representaciones del estudiantado? Aquí se deja entrever una concepción de ciudadano alejada a ellos, en la que no se consideran parte. Una ciudadanía a la cual se accede mediante el voto de corte liberal. Con cierto descreimiento de la vida política, más cercana a “la político” como una esfera inaccesible, excluyente, reservada a otros sectores de la sociedad. Esta concepción de ciudadanía de baja intensidad, la cual reproduce el orden establecido “desde arriba” la cual es netamente excluyente en sí misma. Aquí resalta la auto percepción que da cuenta el estudiantado sobre su visión del ser ciudadano ligada a un deber cívico- jurídico pero, no se ven como sujetos portadores de derechos, partícipes de un sistema socio político.

Planteándonos un desafío como educadoras ¿Es posible superar esta mirada? ¿Es el espacio áulico intra muros un espacio de libertad? ¿Qué rol se desprende de la tarea educativa/docente con PPL?

De forma complementaria a esta primer lectura y opuesta, la noción de ciudadanía en la cual se reconocen, se develan dos percepciones al momento de indagar sobre las representaciones en torno a mecanismos/prácticas de participación ciudadana, se desprende en forma clara una idea de participación popular democrática, en la cual frente a problemas barriales se recurren a prácticas de auto organización (vida pre muros), muy diferenciadas de lo que consideran como esfera política de gobierno institucionaliza del cual se ven ajenos. Con lo cual entendemos que existe una escisión entre “la Política” y “lo político” ya que ambas esferas no son entendidas como relacionadas sino como espacios que transcurren en paralelo. ¿Es posible superar esta mirada? ¿A través de qué mecanismos?

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí como docentes resignificando que la enseñanza de las Ciencias Sociales es una herramienta fundamental para el desarrollo de una ciudadanía activa y crítica. Generadora de sujetos portadores de derechos, obligaciones, pero sobre todo, parte de una sociedad democrática. Por todo esto consideramos la educación, su acceso - permanencia , como el derecho fundamental para todo ser humano, ya que acciona como “llave” a otros derechos, dignifica, educa en la vulnerabilidad y es transversal a clase sociales, géneros, etnias.

A partir de estas primeras conclusiones, cabe aclarar que algunos de los interrogantes aquí planteados se iniciaron en una etapa pos prácticas/investigación, comenzamos a dar forma de respuesta y a integrarlas al trabajo grupal, mientras que otras emergen pero quedan latentes para futuros trabajos/elaboraciones de nuestras propias representaciones e intervenciones docentes.

Referencias bibliográficas:

- **Arias, S. y otros.** (2000) Educar en la cárcel es inaugurar ámbitos para la libertad. Desde la sombra hacia la luz, 7, 8,9.
- **Frejtman, V.** (2008). Entre la cárcel y la escuela. Elementos para pensar. Revista Novedades Educativas. De Freire a nosotros y de nosotros a Freire, año 20, núm. 209.
- **Goffman, E.** (1972). Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires. Amorrortu Editores
- **Jara, M. y Funes, G.** (2006). Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva y enfoque de la Educación Ciudadana. En Jara M. y Funes G. (comps). Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y Enfoques actuales. Cipolletti: Ed. UNCo.

- **Latorre, A.** (2008). El profesorado como investigador en La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Buenos Aires. Graó.
- **Muñoz, E** (2003). Se propuso la instalación de un Anexo del C.P.E.M N° 62 dentro de la Unidad Penitenciaria N°9. Sin Fronteras 10 años educando para la vida.
- **Scarfó J. F y otros** (2007) El rol del educador de adultos en las cárceles. Buenos Aires, GESEC.
- **Valenzuela J.** (2011). Hacia una educación desde una perspectiva del sujeto. Buenos Aires. Consultado el 10 de Junio de 2017, en www.gesec.com.ar/wp.../Hacia-una-educación-desde-una-perspectiva-del-sujeto.doc

Invisibles y formación de maestros y maestras para los derechos humanos

Carles Anguera - Neus González-Monfort - Ana Hernández - Sandra Muzzi -
Delfín Ortega - Joan Pagès - Edda Sant - Antoni Santisteban

carles.anguera@uab.cat; neus.gonzalez@uab.cat; ahernand@unex.es; sandra.muzzi@uab.cat;
dosanchez@ubu.es; joan.pages@uab.cat; esan0708@gmail.com; antoni.santisteban@uab.cat

UAB - Universidad de Extremadura - Universidad de Burgos - Manchester Metropolitan University/ España

RESUMEN:

Presentamos una investigación que corresponde a un proyecto de investigación I+D donde colaboran diversas universidades españolas. Pretendemos saber si nuestros y nuestras estudiantes del grado de educación infantil y primaria son capaces de interpretar imágenes que nos informan sobre diferentes fenómenos sociales, para descubrir qué tipo de invisibilidad se esconde detrás de estas.

Pretendemos descubrir si nuestros y nuestras estudiantes son capaces de ir más allá de la descripción de unas fotografías, y detectar quien y cómo se visualiza, y quien, en cambio, se oculta o se niega su presencia. Es decir, si los futuros y las futuras maestras hacen una interpretación crítica de imágenes sobre cuestiones sociales en clave de valores democráticos y derechos humanos, o cuáles son obstáculos.

Los primeros resultados de nuestra investigación indican que nuestros estudiantes tienen muchas dificultades de interpretación crítica de fotografías sobre cuestiones sociales para hacer visibles a las y los invisibles.

Nuestra última finalidad sería ayudar a construir en la formación inicial una educación para la ciudadanía global, que ayude a interpretar el mundo desde nuevos parámetros de un humanismo radical y desde la justicia social.

PALABRAS CLAVES: invisibles, ciudadanía global, justicia social, humanismo radical

Invisibilidade e formação de docentes para os direitos humanos.

RESUMO:

Apresentamos uma investigação que corresponde num projeto de investigação I+D onde colaboram diversas universidades espanholas. A nossa pretensão é saber se os nossos e as nossas estudantes da licenciatura de educação infantil e primaria são capazes de interpretar imagens que nos vão informar sobre diferentes fenômenos sociais, para descobrir o tipo de invisibilidade que se esconde por detrás destas.

Pretendemos descobrir se os nossos e nossas estudantes são capazes de ir mais além da descrição de fotografias, e detetar quem e como se visualiza, e quem, porém, se oculta ou se nega a sua presença. Ou seja, se os futuros e as futuras docentes fazem uma interpretação crítica de imagens sobre questões sociais em chave de valores democráticos e direitos humanos, o quais são obstáculos.

Os primeiros resultados da nossa investigação mostram que os nossos estudantes têm muitas dificuldades de interpretação crítica de fotografias sobre questões sociais para fazer visíveis às e aos invisíveis.

A nossa última finalidade seria ajudar a construir na formação inicial uma educação para a cidadania global, que possa ajudar na interpretação do mundo desde novos parâmetros dum humanismo radical e desde a justiça social.

PALAVRAS CHAVES: Invisíveis, cidadania global, justiça social, humanismo radical

Invisibility and training of teachers for human rights.

ABSTRACT:

We present a research that corresponds to an R & D research project where several Spanish universities have collaborated. We want to know if our students of the primary education grade are able to interpret images that inform us about different social phenomenon, to discover like that

what kind of invisibility is hidden behind these.

We intend to discover if our students are able to go beyond the description of some photographs, and detect who and how they are visualized, and on the other hand who conceals or denies their presence. To find out if future teachers make a critical interpretation of images on social issues in terms of democratic values and human rights, or instead of that, what are obstacles.

The first results of our research indicate that our students have many difficulties in critical interpretation of photographs about social issues to make visible and invisible.

Our ultimate goal would be to help and build an education for global citizenship in initial formation that helps interpret the world from new parameters of a radical humanism and from social justice.

KEYWORDS: Invisible, global citizenship, social justice, radical humanism

1. Introducción

Presentamos un proyecto de investigación interuniversitario en curso¹ que tiene como uno de sus principales objetivos analizar si los futuros profesores y profesoras de ciencias sociales saben interpretar de forma crítica textos e imágenes que nos informan sobre diferentes fenómenos sociales que aparecen en los medios de comunicación. Si saben establecer relaciones entre estas fuentes y sus conocimientos históricos y sociales, y qué tipo de valores priorizan en su interpretación.

Se trata de indagar en las capacidades de nuestros y nuestras estudiantes para interpretar críticamente información donde se invisibiliza, se oculta o se niega la presencia de determinados colectivos, identidades o culturas. Es decir, si los futuros y las futuras maestras hacen una interpretación crítica de informaciones sobre las cuestiones sociales en clave de valores democráticos y derechos humanos y con qué obstáculos se encuentran.

Estamos convencidos que no existe democracia de calidad sin una educación basada en la formación del pensamiento crítico y para la acción social. Nuestra finalidad fundamental es ayudar a construir una educación para la ciudadanía global en la formación inicial, que ayude a interpretar el mundo desde los parámetros del humanismo radical y la justicia social.

2. Marco teórico.

La situación europea y mundial nos exige continuar investigando sobre las aportaciones que los estudios sociales pueden hacer a la educación para una ciudadanía global crítica, buscando las interrelaciones entre las diferentes escalas territoriales y temporales, desde una enseñanza de las ciencias sociales para la defensa de los derechos humanos y la educación para la justicia social a escala global, y desde diversas y múltiples perspectivas de estudio (Davies, et al., 2018).

Entendemos la ciudadanía global crítica en términos de su naturaleza y contexto (Arthur, Davies y Hahn, 2008; Delanty, 1997; Faulks, 2000; Isin y Tuner, 2002; Janoski y Gran, 2009, Kymlicka y Norman, 1994 y Tully, 2014). La ciudadanía se asume más allá del reconocimiento jurídico. La posesión de un documento oficial que certifique a una persona como “ciudadano” no significa que esta asuma los deberes y derechos que vienen asociados a este reconocimiento. La ciudadanía trasciende el reconocimiento legal y se debe ubicar en el ámbito de la búsqueda de imperativos morales, que movilicen a las personas a buscar una vida

¹Proyecto de I+D EDU2016-80145-P. Ministerio de Economía y Competitividad (España).

mejor para ellas dentro de la convivencia en una comunidad. Bajo esta perspectiva, el “ciudadano es quien participa directamente en las deliberaciones y decisiones públicas” (Barber, 1984, en Cortina, 2003, p. 43), “el ciudadano es aquel que intenta construir una buena polis, buscando el bien común en su participación política” (Cortina, 2003, p. 48).

La ciudadanía se entiende en relación con una comunidad que se identifica con un lugar (Annette, 2003). Aunque desde 1800 la noción de ciudadanía ha sido utilizada en relación con la nación-estado, la “posmodernización” y la globalización desafiaron al Estado-nación como la única fuente de autoridad de la ciudadanía (Isin y Turner, 2002).

Las diferentes dimensiones que integran la noción de educación para la ciudadanía mundial (educación + ciudadanía + globalización) no están necesariamente integradas (Andreotti, 2006; Davies, 2006; Fanghaänel y Cousin, 2010; Haigh, 2014; Mahlstedt, 2003; Shultz, 2007; Torres, 2015; Veugelers, 2010; Zahabioun et al., 2010). Consideramos que es necesario un marco integrador para contextualizar la educación para la ciudadanía desde una nueva concepción del humanismo.

Desde la didáctica de las ciencias sociales, hemos de preguntarnos qué pueden aportar los estudios sociales a la solución de los problemas sociales que cada día son más globales y afectan de distintas formas a los ciudadanos y ciudadanas (Pagès y Santisteban, 2014; García, Arroyo y Andreu, 2016). En una nueva perspectiva de educación para la ciudadanía en un mundo global, cada una de las ciencias sociales debe revisarse y reinterpretarse para su enseñanza, tanto desde los contenidos como de sus estrategias o de su metodología.

Nuestra intención es investigar qué piensa el futuro profesorado y cómo reflexiona sobre problemas y conflictos sociales controvertidos que afectan de manera local/global, repensando el tiempo histórico, el espacio geográfico y las interrelaciones sociales en el mundo.

3. Metodología y proceso de investigación

Con esta investigación pretendemos leer la realidad para transformarla, por consiguiente, es una investigación interpretativa y crítica. Para poder transformar la realidad debemos saber qué realidad es, a qué parcela de ella nos referimos, lo que nos lleva a realizar una primera fase donde se analizan las representaciones sociales de los y las estudiantes de maestro y maestra, sobre temáticas actuales controvertidas relacionadas con la información de los medios de comunicación.

La herramienta utilizada en esta primera fase de investigación es una encuesta que nos permite obtener datos cuantitativos y cualitativos, que plantea una serie de ejercicios y preguntas abiertas para hacer reflexionar al alumnado sobre imágenes e informaciones con una fuerte carga de valores. La encuesta consta de cuatro actividades y se realizó de forma individual, con un tiempo máximo de 45 minutos. Para responderlas pudieron utilizar cualquier tipo de TIC (Smartphone, Tablet, etc.).

- a) En la primera actividad se busca descubrir la capacidad de interpretar críticamente la invisibilidad de personas o colectivos de nuestros y nuestras estudiantes mediante una fotografía de la cumbre del G20.
- b) En la segunda actividad se analiza la capacidad de interpretar la página de un diario donde una publicidad utiliza una noticia sobre la pobreza como reclamo.
- c) En la tercera actividad se analiza si los y las futuras profesoras son capaces de identificar una acción de denuncia que intenta visibilizar a las víctimas del Mediterráneo que mueren huyendo de las guerras o del hambre, sin que Europa ponga los medios necesarios para evitarlo.

- d) Y finalmente, en la cuarta actividad se analiza la capacidad de relacionar una situación histórica con situaciones semejantes en la actualidad, demostrando capacidades de empatía para identificar los cambios y continuidades en el drama humano.

El análisis de los resultados de este primer instrumento de investigación lo realizamos sobre los datos correspondientes a la segunda y cuarta actividad de la encuesta, formada por preguntas abiertas a partir del análisis de una información propuesta.

4. Primeros resultados

El objetivo es presentar unos primeros resultados y valorar la adecuación de los enunciados y de las rúbricas. En total contestaron veintiocho personas. El 80% aproximado de los estudiantes han cursado el grado de Historia, y el resto se reparten entre los grados de Geografía, Antropología, Sociología, Humanidades, Arqueología o Periodismo.

4.1. Invisibilidad de los y las pobres e intencionalidad de una noticia sobre la pobreza

El objetivo de esta actividad es analizar la capacidad de interpretar críticamente la página de un diario donde se presenta a los y las estudiantes una noticia sobre la pobreza y la desigualdad social, acompañada de un anuncio de unos grandes almacenes donde una modelo anuncia rebajas en la ropa de moda. Esta técnica publicitaria es común en los periódicos y otros medios, pero no se puede aceptar éticamente, ya que acabamos haciendo invisibles a quien sufre la pobreza y la desigualdad.

Se trataba de interpretar de manera crítica toda la información, el texto y las imágenes, incluida la propaganda. Aunque no se hiciera referencia directa a la publicidad en la pregunta, es evidente que debía de ser incluida en el análisis, puesto que su inserción en el diario junto a una determinada noticia es intencional. Se debe argumentar sobre el contenido de la noticia, que pueden contrastar con otros medios, pero también deben hacer una crítica al tipo de publicidad que se incluye como reclamos de consumo.

La pregunta era la siguiente: “*El 26 de abril de 2017 apareció la siguiente página editada en el Periódico. ¿Qué información te ofrece la página anterior del diario? Valora el contenido de toda la página, incluidos el texto y todas las imágenes*”.

The screenshot shows a newspaper page from 'el Periódico'. At the top, there is a navigation bar with 'el Periódico' and a search icon. The main headline is 'El riesgo de pobreza, en un nivel de alarma'. Below the headline, there is a sub-headline: 'Que el 22,3% de los ciudadanos estén en riesgo de pobreza debería encender las alarmas de los poderes públicos'. The date is 'Martes 25/04/2017 | Actualizado el 26/04/2017 a las 17:30 CEST'. The article text discusses the vulnerability of the Spanish population and the role of the Instituto Nacional de Estadística. To the right of the text is a photograph of a person sitting on the ground. Below the article is a large advertisement for a clothing store, featuring a woman in a colorful dress and a '50%' discount sign. The advertisement includes the text 'Vestido 19,99€' and 'COMPRAR'. At the bottom of the page, there is a footer with 'el Periódico' and various social media icons.

Para analizar las respuestas hemos elaborado una rúbrica con tres niveles de literacidad crítica que dan lugar a tres tipologías: el principiante, el emergente y el experto.

- a) La categoría de **principiante** hace referencia a la persona que hace una lectura literal de la noticia, como un resumen de su contenido. Omite el anuncio porqué no lo considera información y no percibe la intencionalidad.
- b) La categoría de **emergente** hace referencia a la persona que argumenta el contenido de la noticia, identifica la publicidad y explica el contraste de esta con la noticia, pero no identifica la intencionalidad y no hace una interpretación crítica del mismo.
- c) La categoría de **experto** hace referencia a quien argumenta sobre el contenido de la noticia y utiliza otros ejemplos de la web. Relaciona el texto de la noticia y la imagen publicitaria, de la cual denuncia su intencionalidad, al usar el reclamo para el consumo de moda al lado de una noticia sobre la pobreza y la exclusión social.

Los resultados del grupo de estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universitat Autònoma de Barcelona son los siguientes: un 11% principiante, un 50% emergente y un 39% experto.

Un ejemplo de la categoría de principiante es:

“La crisis económica que se ha agravado y que sigue afectando a nuestro país (si es que podemos llamar crisis en lugar de estafa) ha hecho que aumenten las desigualdades socioeconómicas en la última década. Como se menciona en el texto, los ricos son más ricos, y los pobres más pobres. Como siempre la población más vulnerable es aquella con ingresos más bajos. Pero no sólo eso, con aquellos estudios obligatorios o sin estudios son los que más sufren los efectos de esta crisis: Desahucios, gente que se ve forzada a dormir en la calle (como en la imagen), lo que ganan (y poco) se destina exclusivamente a cubrir nuestras necesidades básicas ... y aún gracias que podemos ir bien vestidos y arreglados si nos esperamos a súper descuentos que nos ofrecen en época de rebajas”.

Al analizar esta respuesta, comprobamos que el o la estudiante hace una lectura literal y un resumen de la noticia. Detecta la imagen publicitaria pero no la contrasta con la noticia de la pobreza, ni se cuestiona el porqué ocupa tanto espacio en el formato, ni mucho menos su intencionalidad.

Un ejemplo de la categoría de emergente es:

La información que ofrece la página del diario es contraproducente. La noticia que hay anunciada es sobre la pobreza en España hoy en día, después de la crisis. Explica que la crisis ha servido para enriquecer a los más ricos y hacer más pobres a los que ya lo eran. Este contenido va acompañado de una fotografía a la derecha de la página que representa lo que está explicando: un hombre en la calle, solo y con una mochila que parece que está llorando. Es una foto para ejemplificar la realidad que se explica en la noticia. Sin embargo, en el lado izquierdo de la noticia e incluso ocupando más espacio, hay otra fotografía de un anuncio sobre las rebajas. Se ve a una presentadora de televisión con un vestido luciendo propaganda de la compra, incitando a consumir. Son dos imágenes totalmente contrarias y que demuestran dos realidades que se viven hoy en día. Esta segunda fotografía es una falta de respeto por la información que se está dando con la noticia. Muestra la hipocresía con la que vivimos.

Con esta respuesta comprobamos que el o la estudiante no hace solo una descripción de la noticia y de las dos imágenes, sino que contrasta el anuncio publicitario con la noticia sobre la pobreza e incluso manifiesta su molestia por dar esa información acompañada de esa publicidad. Pero no se cuestiona ni se denuncia la intencionalidad.

Por último, un ejemplo de la categoría de experto es:

Esta página de periódico viene a demostrar la naturaleza empresarial de los periódicos en general, donde se busca el beneficio económico mediante la

divulgación de noticias. Esto queda claro por el contraste entre la noticia que se da y la publicidad que la acompaña, pues por un lado se explica la situación económica precaria de cada vez más gente y por el otro se anima a comprar y participar de las rebajas. En cuanto a la noticia, se hace énfasis en el alto riesgo de pobreza y en la creciente polarización entre la población rica y pobre, ante datos y predicciones a nivel español, donde parece ser que la educación juega un papel fundamental en esta situación. Seguramente que una persona educada verá que no es admisible hablar de la situación de la persona de la foto a la vez que se hace referencia al consumismo y se promociona el periódico en las redes sociales igualmente inaccesibles para la gente en situaciones precarias.

A partir de esta respuesta comprobamos que el o la estudiante empieza su discurso denunciando la intencionalidad del formato, el diseño y el contenido de la noticia. Contrasta el texto y las fotografías y denuncia la intención consumista de la misma noticia. Manifiesta que la intención del periódico es su propio beneficio. También hace referencia a la educación, manifestando que una persona educada nunca verá con buenos ojos promocionar el consumismo al mismo tiempo que se habla de la pobreza.

Los resultados nos dan un dato positivo: el 89% de los y las futuras profesoras identifican la publicidad y la contrastan con la noticia sobre la pobreza. Pero a la vez, tenemos un dato negativo: más de la mitad de estudiantes del máster no son capaces de ver la intencionalidad del formato, del diseño y del texto de la noticia. Este hecho respalda nuestra convicción sobre la necesidad de una investigación como la que presentamos en nuestro contexto, para poder revertir de alguna manera la situación.

4.2. Invisibilidad de los y las refugiadas, cambios y continuidades del drama humano

El objetivo de esta actividad es relacionar el pasado con el presente, analizar la capacidad de relacionar una situación histórica con situaciones semejantes en la actualidad, demostrando capacidades para identificar los cambios y las continuidades en el drama humano, así como capacidades para la empatía (Santisteban, Pagès & Bravo, 2018).

La pregunta tiene el siguiente enunciado: “*Observa la siguiente imagen de refugiados españoles de la Guerra Civil en el campo de internamiento de Argelès-sur-Mer en el sur de Francia. ¿Cómo interpretas esta imagen? ¿Qué relaciones puedes establecer con tus conocimientos del pasado y del presente?*”.



Refugiados españoles de la Guerra Civil en el campo de internamiento de Argelès-sur-Mer en el sur de Francia

Se presenta la imagen de los refugiados españoles de la Guerra Civil en el campo de

internamiento francés. Se pide al alumnado que interprete la imagen y que la relacione con sus conocimientos del pasado y del presente. Se pretende que establezcan una relación en el tiempo, es decir, que comparen una situación histórica que afectó al país y que pudiera haber afectado a los propios familiares en el pasado, con situaciones actuales de exiliados o refugiados por conflictos. Con la formación histórica y social recibida, deberían ser capaces de encontrar las semejanzas en los procesos, en las causas y las consecuencias de las situaciones que han provocado en el pasado y que provocan en el presente la existencia de campos de refugiados en el mundo.

Las diferencias a destacar se pueden encontrar en el contexto histórico comparado con contextos actuales, pero la capacidad para la empatía debe prevalecer para identificar aquello que es común a todas las situaciones, como el sufrimiento, la injusticia, la pérdida, el abandono, la añoranza del lugar de origen, la impotencia, la esperanza... En definitiva, el sentimiento de invisibilidad y exclusión social que sufren las personas en los campos de refugiados.

Para analizar las respuestas de los y las estudiantes también hemos elaborado una rúbrica con tres niveles de literacidad crítica que dan lugar a tres tipologías: el principiante, el emergente y el experto.

- a) En la categoría de **principiante**, el o la estudiante describe la imagen, pero no la interpreta ni la identifica con un problema que tiene continuidad en el tiempo y diferentes formas de manifestarse como drama humano. No relaciona la situación mostrada del pasado con ninguna otra del presente.
- b) En la categoría de **emergente**, el y la estudiante interpreta e identifica la situación del pasado con otras del presente, pero se diferencian las situaciones por las características de las personas afectadas, con una capacidad limitada para la empatía.
- c) En la categoría **experto**, el y la estudiante relaciona los refugiados españoles con otros refugiados de la actualidad, salvando las diferencias de los contextos. Se comparan las situaciones y se encuentran las semejanzas del drama humano en un ejercicio de empatía hacia unas u otras víctimas, con algún ejemplo.

Los resultados del grupo de estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universitat Autònoma de Barcelona son los siguientes: un 7% principiante, un 25% emergente y un 64% experto. Un 4% no responde a la actividad.

Una respuesta de un o una estudiante de la categoría de principiante es:

La imagen forma parte de un contexto extremo, los refugiados españoles no tenían otra opción que sobrevivir donde fuera. Esta imagen resulta reiterativa a lo largo de la historia y no deja de ser una más en cuanto los abusos de un sector social sobre otros o es que las prisiones convencionales no serían una cuestión similar.

Al analizar esta respuesta, comprobamos que el o la estudiante, aunque dice que esta imagen se repite en el tiempo, no relaciona la situación de los y las exiliadas de la Guerra Civil Española con el drama humano actual de los y las refugiadas. En esta respuesta se entrevé una crítica a los abusos de poder, pero no se muestra ningún tipo de empatía con las víctimas.

Un ejemplo de la categoría de emergente es:

Pienso que la imagen es igual de válida hoy en día, donde estas personas refugiadas siguen existiendo, pero en otros países que ya no son España. Ante esta situación, parece que la memoria de los políticos españoles es nula, ya que no facilitan la ayuda que ellos también pidieron cuando también estaban sufriendo una guerra.

Al analizar esta respuesta, comprobamos que el o la estudiante, identifica la situación de los y las exiliadas españolas de la Guerra Civil con los refugiados actuales, aunque no especifica de qué refugiados se trata. También se destaca la crítica que hace a la política de acogida española manifestando la necesidad de recurrir a la memoria histórica.

Por último, para el experto una interpretación adecuada es:

Los españoles refugiados en Francia por culpa de la Guerra Civil vivieron unas condiciones infrahumanas en los campos de concentración. A pesar del paso del tiempo, y la solución del conflicto, no se ha erradicado la existencia de campos de refugiados en el mundo. Actualmente hay un gran volumen de población centroafricana y del próximo oriente que por culpa de la guerra y / u otros conflictos se han visto con la obligación de emigración a otros países con la esperanza de recibir una buena acogida, pero no es así. Los países que reciben estos refugiados los concentran en campos insalubres. La problemática de los refugiados sigue siendo un conflicto actual. El problema real es que no se les trata como humanos, son invisibles socialmente, y desde las administraciones no se trabaja para encontrar una solución inmediata al problema.

Al analizar esta respuesta, comprobamos que la persona identifica el problema social relevante: la población se ve obligada a emigrar por culpa de la guerra y/u otros conflictos y espera una buena acogida de los países no beligerantes. El o la futura profesora relaciona el pasado y el presente con el correspondiente contexto. Y demuestra un ejercicio de empatía por las víctimas de los diferentes conflictos. Manifiesta la invisibilidad de los y las refugiadas de todos los tiempos, critica su trato inhumano y que las administraciones no trabajan para poder dar una solución al problema.

Los resultados del análisis de esta actividad nos muestran que un 89% de los y las futuras profesoras de secundaria identifican el problema de la existencia de campos de refugiados en el mundo y lo relacionan, con más o menos acierto, con otros ejemplos del pasado. Por otro lado, aproximadamente un tercio no interpreta con empatía el sentimiento de invisibilidad y exclusión social que sufrían y sufren las personas en los campos de refugiados.

5. Conclusiones

Los primeros resultados obtenidos a partir del análisis de dos actividades de la encuesta, nos ofrecen tendencias que no pueden ser generalizadas y/o extrapoladas, debido al tamaño de la muestra y a su limitación territorial, pero nos proporcionan información valiosa.

Los resultados indican que nuestros y nuestras estudiantes tienen dificultades para interpretar información sobre cuestiones sociales relevantes y para dar protagonismo a los y a las invisibles.

Si nuestra intención es desarrollar una actitud crítica en la ciudadanía para desenvolverse en el contexto informacional y tecnológico del siglo XXI, necesitamos formar a un profesorado responsable y comprometido. Un profesorado con pensamiento crítico que cuestione las informaciones y que compruebe la fiabilidad de los medios de comunicación. Un profesorado de ciencias sociales, de geografía y de historia empático, capaz de identificar aquello que es común en todas las situaciones de un drama humano como el sufrimiento, la injusticia, la pérdida, el abandono, la añoranza del lugar de origen, la impotencia, la esperanza... Para poder visibilizar la exclusión social que sufrían y sufren las personas, por ejemplo, en los campos de refugiados.

Estos resultados respaldan nuestra convicción sobre la necesidad de una investigación como la que presentamos, para poder proponer estrategias que reviertan la situación y que hagan del profesorado la pieza clave en la formación de una ciudadanía global crítica, capaz de enfrentarse a las injusticias y a la invisibilidad de personas o grupos humanos. El reto es evidente.

Referencias bibliográficas:

- **Andreotti, V.** (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice - A Development*, 3:, 40–51.
- **Anguera, A., González-Monfort, N., Hernández, A., Muzzi, S., Ortega, D., Pagès, J., Sant, E., Santisteban, A.** (2018). Invisibles y ciudadanía global en la formación inicial. E. López, C.R. García, M. Sánchez (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 413-422). Valladolid: Universidad de Valladolid/ AUPDCS.
- **Annette, J.** (2003). Community, politics and citizenship education. In A. Lockyer, B. Crick and J. Annette (eds.), *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice* (pp.139–148). Aldershot: Ashgate.
- **Cortina, A.** (2003). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid. Alianza.
- **Davies, I.** (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5–25.
- **Davies, et al.** (eds.). (2018). *Palgrave handbook of global citizenship and education*. London: Palgrave M.
- **Davies, I., Evans, M., & Reid, A.** (2005). Globalising citizenship education? A critique of “global education” and “citizenship education.” *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66–89.
- **Delanty, G.** (1997). Models of Citizenship: Defining European Identity and Citizenship, *Citizenship Studies*, 1(3), 285-303.
- **Fanghanel, J., & Cousin, G.** (2012). “Worldly” pedagogy: a way of conceptualising teaching towards global citizenship. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 39–50.
- **Faulks, K.** (2000). *Citizenship (Key Ideas)*. London: Routledge.
- **García Ruiz, C.R., Arroyo, A., y Andreu, B.** (eds.) (2016). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas / AUPDCS.
- **Hahn, C.** (eds.). (2008). *Sage handbook of education for citizenship and democracy*. London: Sage.
- **Haigh, M.** (2014). From Internationalisation to Education for Global Citizenship: a Multi-Layered History. *Higher Education Quarterly*, 68 (1), 6–27.
- **Hernández Carretero, A.M., García Ruiz, C.R., De La Montaña, J.L.** (eds.) (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura / AUPDCS.
- **Isin, E. F., & Turner, B. S.** (eds.) (2002). *Handbook of citizenship studies*. New York: Sage.
- **Janoski, T., & Gran, B.** (2002). Political citizenship: Foundations of rights. In E. F. Isin & B. S Turner (eds.), *Handbook of citizenship studies* (pp. 13-52). New York: Sage.
- **Kymlicka, W. & Norman, W.** (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104 (2), 352-381.
- **Mahlstedt, A.** (2003). *Global citizenship education in practice: an exploration of teachers in the United World Colleges*. Retrieved from http://www.channelingreality.com/Niwa/Documents/Mahlstedt_Global_Citizenship_United_World_Colleges.pdf
- **Oxley, L. & Morris, P.** (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325.
- **Pagès, J. & Santisteban, A.** (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Una Mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp.

17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS. Vol. 1.

- **Ross, A. & Mccrary, N.E.** (ed.) (2014). *Working for Social Justice Inside and Outside the Classroom. A Community of Students, Teachers, Researchers, and Activists*. New York: Peter Lang.
- **Santisteban, A., Pagès, J., y Bravo, L.** (2018). History Education and Global Citizenship Education. In I. Davies, L-C. Ho, D. Kiwan, C. Peck, A. Peterson, E. Sant, & Y. Waghid, (eds.). *Palgravehandbook of global citizenship and education* (pp. 457-472). London: PalgraveMacmillan.
- **Shultz, L.** (2007). Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53 (3), 248–258.
- **Torres, C. A.** (2015). Global Citizenship and Global Universities. *The Age of Global Interdependence and Cosmopolitanism*, 50 (3), 262-279.
- **Tully, J.** (2014). *On global citizenship*. *Green Teacher*. London: Bloomsbury.
- **Veugelers, W.** (2010). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9 (3-4), 473-485.
- **Zahabioun, S., Youssefy, A., Yarmohammadian, M. H., & Keshtiaray, N.** (2013). Global Citizenship Education and Its Implications for Curriculum Goals at the Age of Globalization. *International Education Studies*, 6 (1), 105– 206.

El campo profesional de la Historia, saberes y desafíos en su construcción

Susana Ferreyra

susuferryra@gmail.com

Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba /Argentina

RESUMEN:

Esta ponencia muestra avances de un proyecto de investigación para acceder al Doctorado en Ciencias de la Educación en la FFyH-UNC¹. La indagación se centra en los grupos profesoriales y estudiantiles que dieron forma, desde las discusiones políticas, a las formulaciones curriculares expresadas en los Planes de Estudios de la Escuela de Historia de esta Facultad, por lo que se constituye en un estudio de caso. Es una propuesta genealógica, que se propone recuperar saberes, trayectorias y discusiones de aquellos que marcaron, con sus producciones o su accionar gestional y político, el campo de la Historia en nuestra Universidad.

En tal sentido se ha relevado un material correspondiente a documentación que podríamos llamar "legajo académico" consistente en informe elevados por los investigadores en los cuales se encuentran datos acerca de su trayectoria en la carrera (posición ocupada como docente, investigador, autoridad). Además, y clave para nuestros intereses, informan también sobre sus temáticas de estudio e investigación y sus producciones, dan cuenta de a quienes dirigen en sus trabajos de investigación. O sea que, a partir de ese material se encuentra disponible el insumo básico para la construcción de datos que enunciábamos en nuestro Proyecto. Consideramos que allí se encuentra en gran medida expresado lo que para ellos significaba enseñar a pensar históricamente.

PALABRAS CLAVE: campo profesional- saberes- pensar históricamente

O campo profissional da História, conhecimento e desafios em sua construção.

RESUMO:

Este artigo mostra o progresso de um projeto de pesquisa para acessar o Doutorado em Ciências da Educação na FFyH-UNC. O inquérito foca os grupos de professores e estudantes que moldaram, a partir das discussões políticas, as formulações curriculares expressadas nos Currículos da Escola de História desta Faculdade, para o que constitui um estudo de caso. É uma proposta genealógica, que visa recuperar conhecimento, trajetórias e discussões sobre aqueles que marcaram, com suas produções ou suas ações de gestão e política, o campo da História em nossa Universidade.

Nesse sentido, transmitimos um material correspondente à documentação que poderíamos chamar de "arquivo acadêmico", que consiste em um alto relatório dos pesquisadores que encontram dados sobre seu trajeto de carreira (cargo ocupado como professor, pesquisador, autoridade). Além disso, e chave para nossos interesses, eles também informam sobre seus temas de estudo e pesquisa e suas produções, eles contam para aqueles que orientam em seu trabalho de pesquisa. Ou seja, a partir desse material está disponível a entrada básica para a construção de dados que enunciamos no nosso Projeto. Consideramos que, em grande medida, expressou o que significava que eles ensinassem a pensar historicamente.

PALAVRAS-CHAVE: campo profissional - conhecimento - pensar historicamente

The professional field of History, knowledge and challenges in its construction.

ABSTRAC:

This paper shows the progress of a research project to access the Doctorate in Educational Sciences at the FFyH-UNC. The investigation focuses on the teacher and student groups that gave form, from the political discussions, to the curricular formulations expressed in the Curricula of the School of History of this Faculty, for what constitutes a case study. It is a genealogical proposal, which aims to recover knowledge, trajectories and discussions of those who marked, with their productions or their managerial and political actions, the field of History in our University. In this sense, a material corresponding to documentation that we could call "academic

¹ **Doctoranda:** Susana Patricia FERREYRA. **Título de Tesis:** *Procesos de configuración del campo académico de los profesionales en Historia. Un estudio en caso en la Escuela de Historia de la F.F. y H. de la U.N.C.* **Directora:** Dra. Gloria EDELSTEIN

file" consisting of high report by researchers in which data about their careers in the career (position occupied as a teacher, researcher, authority) has been revealed. In addition, and key to our interests, they also report on their topics of study and research and their productions, they give account of those who direct in their research. In other words, based on this material, the basic input for the construction of data that we enunciated in our Project is available. We consider that there is to a great extent expressed what it meant for them to teach to think historically.

KEY WORDS: professional field- knowledge- to think historically

Introducción:

Esta ponencia muestra avances de un proyecto de investigación para acceder al Doctorado en Ciencias de la Educación en la FFyH-UNC². Es, a la vez, aporte para un proyecto de investigación radicado en SECyT-UNC.³ La indagación se centra en los grupos profesoriales y estudiantiles que dieron forma, desde las discusiones políticas, a las formulaciones curriculares expresadas en los Planes de Estudios de la Escuela de Historia de esta Facultad, por lo que se constituye en un estudio de caso. Es una propuesta genealógica, que se propone recuperar saberes, trayectorias y discusiones de aquellos que marcaron, con sus producciones o su accionar gestional y político, el campo de la Historia en nuestra Universidad.

Partimos del supuesto aceptado por el campo profesional de que en la Universidad, por definición, se produce conocimiento. Es decir que, en los ámbitos universitarios no sólo circula conocimiento en instancias de transmisión sino que ese conocimiento debe incorporar nuevas miradas y reflexiones, o sea, debe ser producido y re-producido.

En este marco nos resulta de interés y nos motiva a la investigación la problemática que ha sido constitutiva de las tradiciones curriculares, la conformación de un “tronco común” de asignaturas o espacios curriculares entre las dos carreras ofrecidas, la licenciatura que habilitaría para la investigación propiamente dicha y el profesorado orientado a la formación profesional en la docencia.

¿Qué proximidades y distancias existen entre la formación de un licenciado y la de un profesor en Historia, en la educación superior universitaria, en Córdoba (Argentina)?

¿Qué tipo de conocimientos y saberes son parte de la formación o competencias que se consideran sustantivas en función de las incumbencias reconocidas para los profesionales⁴ en Historia?

¿Cuál es el papel del Estado en relación con estos diseños curriculares? ¿Cuáles son los márgenes de autonomía para las Universidades en ese marco?

La incorporación del Estado en la pregunta de investigación tiene sentido si consideramos que la carrera docente forma a los potenciales responsables de la enseñanza de la Historia para los niveles secundario y superior del sistema educativo. Estos niveles remiten, en el ámbito estatal a las jurisdicciones nacional y provincial para el caso de Argentina. Conocemos además que la autonomía universitaria, entendida como la “independencia en las decisiones curriculares” ha sido fuertemente interpelada en sus alcances a partir de la legislación de los años 90.

Nos proponíamos, a partir de estos interrogantes iniciales, indagar acerca de la construcción de los saberes requeridos para la formación de los profesionales⁵ en Historia en la

² *Doctoranda:* Susana Patricia FERREYRA. *Título de Tesis: Procesos de configuración del campo académico de los profesionales en Historia. Un estudio en caso en la Escuela de Historia de la F.F. y H. de la U.N.C.* *Directora:* Dra. Gloria EDELSTEIN.

³ Proyecto Consolidar, SECyT-UNC. , dirigido por Susana Ferreyra.

⁴ Entendemos aquí “profesional” en sentido ampliado, tal como lo utiliza EDELSTEIN (2011), para incluir a profesores y licenciados, no con una mirada profesionalizante de la formación.

Universidad de Córdoba. Eso requeriría adentrarnos en las consideraciones curriculares, las políticas educativas y, especialmente, en la configuración del campo académico, sus agentes, trayectorias y *habitus*. El recorte temporal abarca desde la década de los noventa del siglo pasado hasta el hoy, sin desconocer la historicidad de los procesos bajo análisis.

II.-DOCENTES vs. INVESTIGADORES?:

De manera particular nos interesa develar, a partir de los indicios presentes en la normativa pero fundamentalmente en los decires y representaciones de los agentes sociales del campo, que se entrecruzan sin dudas con lo institucional, en qué momentos, instancias o espacios particulares se visibiliza la distancia entre los conocimientos requeridos para un investigador y los que se busca posean los profesores que se desempeñarán en los niveles de enseñanza llamados de nivel secundario y superior no universitario. Intentamos comprender en qué medida las condiciones sociales y los procesos históricos en el que se configuraron esas políticas de formación contribuyen a la diferenciación profesional de las carreras de formación docente y/o de formación en investigación. Partimos desde los aportes teóricos de Clark⁶ y Becher⁷ sobre la conformación de las comunidades académicas y de las culturas que las organizaciones generan y a las que ingresan los agentes sociales incorporando lógicas de agrupamientos que tienen que ver con los campos disciplinares de los cuales provienen.

De hecho, en la reconstrucción de trayectorias de los docentes con los que hemos trabajado hasta ahora, en los relatos de experiencias, es posible rastrear las diferencias de capitales culturales y simbólicos, los orígenes sociales disímiles, las procedencias familiares, las construcciones de género que van advirtiendo de la imposibilidad de agruparlos sin más, como cuerpo. Lo que los define es la tarea, pero, sin embargo, también cómo la imaginan, sienten, viven, es diferente. Como agentes que participan en una lógica institucional, la de las facultades o centros que integran, los docentes universitarios en tanto miembros del campo académico han incorporado ciertas estructuras de comportamiento que operan como sentido práctico, son esas lógicas de las instituciones que han sido inculcadas y apropiadas por sus agentes, que las naturalizan y las reactualizan y que constituyen la historia de la institución. El docente así, actúa *por imitación* de los que estuvieron antes que él en ese lugar, reproduce comportamientos esperables, normas y valores en los cuales la lógica individual se somete a las lógicas de reproducción, “*por medio de las cuales los agentes participan de la historia objetivada de las instituciones*”, las habitan, se las apropian y por lo tanto las mantienen vivas, en actividad. Ese *habitus* construido así, opera naturalizando lo social, convirtiendo a las prácticas cotidianas del grupo en prácticas *sensatas*, esperables. (BOURDIEU: 2007:93)

En ese sentido, acordando con Bourdieu, es que consideramos a los docentes un grupo, una corporación con prácticas identificables, esperables, a pesar de las diferencias individuales.

Este grupo profesoral en particular, está constituido por investigadores/docentes, que, a la vez, ejercen la tarea de formar a nuevos investigadores/docentes y, por otra parte, producen conocimiento destinado a integrar el bagaje teórico y conceptual de la ciencia Historia. Por tanto, este campo particular de abordaje y producción de conocimiento se encuentra marcado por los sentidos sociales dados a su disciplina, a su campo de investigación. Responden, en alguna medida, a sus propios formadores, a los referentes anteriores de ese espacio, como plantea Bourdieu y, al tiempo, conforman equipos de seguidores o discípulos que seguirán en cierto modo, sus pasos.

⁵ Ver Nota 3.

⁶ CLARK B. (1991) *El sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Edit. Nueva Imagen. U. A. Metropolitana. México.

⁷ BECHER T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y la cultura de las disciplinas*. Gedisa. Barcelona.

III.- Qué HISTORIA?⁸ ¿Para qué?:

Sabemos que el conocimiento histórico puede generar diversos interrogantes de acuerdo a cómo se lo entienda. Consideramos aquí que proviene de la ciencia que procura reconstruir la realidad histórica, mediante la tarea del historiador, para lo cual se hace necesario precisar en el orden epistemológico desde qué lugar se lo define como ciencia, cuáles son sus características, cómo define su objeto y de qué manera se articulan pasado, presente y futuro.

La definición de ciencia en el momento actual, supera la concepción positivista que sostiene una sola estructura lógica y metodológica para la construcción del conocimiento. Esto nos lleva necesariamente a reconocer que el conocimiento se construye sobre la base de recortes que serán múltiples y diversos de acuerdo a la posición teórica que se asuma, es decir se parcela la realidad a los fines de conocerla.

El conocimiento histórico se construye sobre la base de una racionalidad que no se identifica con la certeza ni asocia la probabilidad con la ignorancia. Se impone un carácter más específico acorde a los objetos de estudio de la investigación. La nueva situación significa explicitar el alcance de las grandes teorías, de los métodos abstractos que no pueden aplicarse a la complejidad de la realidad social ni eliminar al individuo, sino que debiera poder considerarse a los hombres, las mentalidades, las ideologías encuadrados en los análisis de las estructuras y las corrientes socioeconómicas. Es necesario repensar la teoría de la historia desde lo que Fontana (1982) plantea, como aprender a pensar el pasado en términos de encrucijadas, a partir de las cuales serán posibles diversas opciones, evitando admitir sin discusión que la fórmula que se impuso fuese la única o la mejor. Por otra parte la historia como ciencia, debe promover el conocimiento de las estructuras sociales dinámicas desde un abordaje analítico.

Es preciso acercarse a los procesos desde las distintas dimensiones, así, el análisis precisa de la disociación entre niveles económico, político, social o mental y, no obstante debe tender a construir una visión global, sólo posible a través de la síntesis. Deberá descubrir en la globalidad las articulaciones significativas, precisar las jerarquías de los procesos que se desarrollan en cada uno de los niveles estudiados y las múltiples relaciones que entre ellos se realizan. Esto posibilitará hacer más inteligible la realidad histórica.

Para facilitar la comprensión de los fenómenos sociales actuales, debemos entenderlos como resultado de un proceso que aún no ha terminado y en el cual el conocimiento histórico adquiere sentido a partir de preguntas o problematizaciones desde el presente.

Así, comprender los profundos cambios contemporáneos, entender la complejidad del mundo en que vivimos y conceptualizar el pasado de modo que permita comprender y explicar las transformaciones presentes debe contribuir a la formación de la conciencia histórica, parte integrante decisiva del pensamiento histórico desde la mirada de Santisteban. Esto significa que nos reconozcamos como parte de la historia, en la cual ocupamos una posición, que nos posibilite actuar de manera coherente, reflexiva y crítica, profundizando las competencias socio-históricas. La articulación entre pasado, presente y futuro para la construcción de una identidad cultural es la base para la conciencia histórica, así como la distinción de los distintos tiempos, la articulación entre la historia y la naturaleza y la historicidad de la naturaleza. (SANTISTEBAN: 2010)

⁸ Parte de estas consideraciones han sido aportadas en trabajos anteriores de la autora junto a Nancy Aquino, presentados en ponencia en 2010.

La temporalidad otorga especificidad a la historia. El tiempo es una categoría compleja que requiere múltiples consideraciones en su abordaje. Se trata de superar la sucesión de cronologías carente de significatividad.

Los nuevos enfoques proponen una ampliación de las fronteras del campo disciplinar y de las categorías del tiempo histórico. Se busca una historia no simplemente descriptiva sino más explicativa, que permita profundizar las dimensiones de la realidad social desde las nociones de multicausalidad, diacronía, sincronía, continuidades, rupturas y distintas duraciones. A la vez, estas nociones pueden reconocerse como principios organizadores del devenir histórico que rescaten las especificidades propias de cada momento. El reconocimiento del tiempo histórico permite organizar y jerarquizar las temáticas otorgándoles sentido a la propuesta. De este modo las dimensiones temporales son constitutivas del tratamiento de los contenidos.

La pregunta por la finalidad de la enseñanza de una ciencia como ésta es clave para definir sus “usos sociales” proponiendo como clave para ello el enseñar a pensar históricamente. Para esto, el campo de la Historia, aunque se constituye como tal a partir de las producciones de estos agentes que señalamos antes, debe, a la vez, responder a ciertos requisitos que los exceden y, a la vez, los enmarcan, enmarcan sus producciones. Esos requisitos, sobre todo si pensamos que sus discípulos serán profesores de la disciplina, no sólo en la Universidad sino en el resto del sistema educativo, están vinculados con lo socialmente esperable de la enseñanza de la Historia como disciplina escolar.

Responden a la pregunta clave de ¿Para qué se enseña Historia? Y han ido cambiando a lo largo del tiempo. Sin embargo reconocen elementos comunes.

Dice Antoni Santisteban sobre esto:

“Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir”. (2010)

Desde esta mirada, entonces, se produce conocimiento histórico y se enseña, para contribuir a la formación de un “pensamiento histórico”. Que, a la vez, permitiría o habilitaría una ciudadanía crítica.

¿En qué medida esto está o estaba presente a la hora de construir un currículum para la formación en Historia en la Escuela dependiente de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la U.N.C.? ¿Esto de formar para “pensar históricamente” era un objetivo o un horizonte de expectativas para quienes diseñaron y pusieron en práctica los Planes de Estudios 1958/1969/1978/1986-93 de esta institución que es nuestro caso en análisis?

Debemos aquí hacer algunas salvedades al respecto de estos planes. El primero –fundante- se construye a partir de una línea teórica que estaría respondiendo a lo que Elías Palti denomina una *historia de matriz genética*. Si bien han existido cambios a lo largo de las sucesivas propuestas⁹, consistentes en semestralizar o anualizar el dictado de las asignaturas, podemos

⁹ Plan de Estudios del Profesorado en Historia. Resolución HCD 889/85 y HCS 363/85. Actualmente vigente con reformas por Res.HCD 134/87 y 119/92 mínimas que no afectan a los contenidos ni objetivos del Plan

afirmar que, en esencia, el criterio de selección de las mismas es estrictamente cronológico, siguiendo la tradición de presentarlas como una secuencia que diferencia las Historias Universales (entendidas fundamentalmente como europeas, excepto por la inclusión más reciente de Historia Contemporánea de Asia y África en 1986/93) desde la Prehistoria hasta la Historia contemporánea. A eso suman las disciplinas consideradas instrumentales como Introducción a la Historia, las metodológicas, las complementarias (Filosofía, Geografía Humana, Historia de la Cultura, Antropología, Sociología) y, para el profesorado las llamadas pedagógico-didácticas.

La presentación –como listado- y el desarrollo de estos planes, que se realiza atomizando cada una de las asignaturas, sin establecer relaciones ni siquiera de correlatividad curricular, hace que resulte complejo, por no decir casi imposible para los estudiantes, reconocer las relaciones existentes entre los procesos, más allá de la obvia cronología.

“Podemos diferenciar con facilidad una historia que se aprende como acumulación de información, de hechos, datos, fechas, personajes o instituciones, con otro tipo de aprendizaje de la historia basado en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos. La primera pone el énfasis en la cronología como eje central del discurso, la segunda gira alrededor de los cambios sociales, de la temporalidad, de las fuentes. La primera aparece como un discurso acabado, cerrado, inalterable de la historia: “La historia pasó así...”. La segunda es una argumentación abierta al debate democrático, que se plantea preguntas y que pretende provocar nuevas preguntas (...)” (SANTISTEBAN: 2010)

La noción de temporalidades complejas, que es un presupuesto clave para adquirir la perspectiva de pasado-presente-futuro que se vincula con el pensar históricamente, se hace difícil de percibir.

Para revisar la propuesta, no sólo desde los *textos visibles* al decir de Cuesta Fernández, sino desde los agentes del campo, los profesores que son o fueron reconocidos formadores, trabajamos sobre sus legajos académicos. A pesar de que constituyen también de algún modo *textos*, en ellos se muestran las opciones teóricas de aquellos que construyeron el campo y con su presencia contribuyeron de manera decisiva a “enmarcar”, otorgar sentido al diseño curricular de la Escuela de Historia.

IV.- LAS PRODUCCIONES DEL CAMPO Y SUS AGENTES

Tomamos aquí los legajos de cinco docentes-investigadores. Cuatro de ellos son o han sido durante muchos años, no solamente investigadores reconocidos y aún lo son, sino importantes agentes institucionales que desempeñaron tareas al frente de cátedras claves y también como autores de planes de estudio y directores de la Escuela.

El restante es investigador, director de numerosos proyectos de tesis aunque no ha sido titular de cátedra ni se desempeñó en cargos de gestión.

Casi todos ellos son investigadores de carrera CONICET. Varios reingresaron a la Escuela, después de haberse visto apartados o exiliados (por las autoridades militares o decisión personal en resguardo de sus vidas), después de la restauración democrática en 1983. Uno sólo permaneció en la escuela durante el Proceso.

Sus producciones giraron en torno a:

- A.-: El sistema colonial en Córdoba desde la dimensión económica. Economía y sociedad colonial. Sociedades campesinas e indígenas. Los pueblos de indios.

- B.-:La industria eléctrica cordobesa al servicio del desarrollo industrial y de la electrificación rural 1946-1980; El comportamiento fiscal y financiero antes de la crisis. La interrelación con los mercados. 1910-1943; El comportamiento fiscal y financiero antes de la crisis. La interrelación con los mercados. 1900-1943; El mercado rural. Córdoba 1910-1934; La comercialización rural. Córdoba 1910-1930; Los emprendimientos de circulación vinculados a la producción agropecuaria en los departamentos meridionales de la provincia de Córdoba. 1910-1930; Empresas y empresarios en la Provincia de Córdoba, entre 1900-1920" (1999-2000); El comercio en Córdoba. 1870-1914; El Estado y los cambios económicos y sociales. Córdoba 1830-1950. El crédito y la deuda pública - Córdoba 1914-1943, Las crisis en el mercado rural. Córdoba, del Centenario a la Gran Depresión, Las finanzas públicas y la moneda en las provincias del interior (1810-1860)), Notas para la historia de la pobreza en Córdoba.
- C.-:Europeos en Córdoba. Inserción de los inmigrantes en una sociedad de conquista tardía (siglos XVI y XVII); Orígenes y conformación de la sociedad cordobesa (siglos XVI y XVII); Consolidación evolución de la sociedad cordobesa (1640-1700). Investigación básica y cuantificación. Historia de Córdoba. Tomo III, segunda parte. Ocaso y Despertar; El trasiego humano del viejo al nuevo mundo: la inmigración a Córdoba del Tucumán durante los siglos XVI y XVII.
- D.-:La crónica y el complejo fiesta-rito-juego en la cultura europea del siglo XVI; El orden de los tiempos y el tiempo clausurado del complejo lúdico-festival-ritual; La ciudad entre la cultura y la función: la primera Córdoba colonial. Concebir el juego. Construcciones de la cultura europea. 1900-1950.
- E.-:Las formas de representación de la ciudad de Córdoba entre 1879 y 1930 a través de las imágenes visuales; La ciudad como espacio de intervención pública y privada. Sus interrelaciones y conflictos. Córdoba, 1870-1930; Las tramas de una ciudad, Córdoba entre 1870 y 1895; Fragmentos de una historia Córdoba 1920-1955, El cauce viejo de La Cañada, fotografías 1885-1945, Córdoba fotografiada entre 1870 y 1930, Imágenes urbanas; Ciudad Visible, Córdoba en 1910.

Como puede observarse y es lógico por la proximidad al caso, todos ellos trabajan sobre el caso Córdoba, tanto en la época colonial como en el siglo XIX y XX. Sin embargo, no existe en el Plan de Estudios una Historia de Córdoba. ¿Por qué?

Quizás esa asignatura permitiría establecer más relaciones con la propia realidad de los estudiantes y más vinculaciones pasado-presente, como estamos postulando en aras de “pensar históricamente”.

En dos investigadores se observa un claro posicionamiento teórico orientado a la historia económica, probablemente con una lógica estructuralista, en uno de ellos marxista, uno sólo aborda una historia social, mientras en dos hay una orientación hacia la historia cultural. De estos últimos, la investigadora señalada como C ha incluido sus temáticas de investigación en los programas de su cátedra de Historia de la Cultura, considerada como no troncal en el Plan de Estudios.

Del rastreo preliminar realizado, intentando encontrar algún correlato entre lo que se investiga y lo que se enseña, al menos desde lo que está presente en los documentos (Planes de estudios y legajos académicos) no aparece prácticamente relación alguna. Por supuesto que se precisa indagar más profundamente, sin embargo resulta al menos paradójica la ausencia de una

Historia de Córdoba, su sociedad, su economía a lo largo del tiempo. También es interesante observar que, salvo en el caso de Historia Cultural ya reseñado, no se encuentran las temáticas de investigación en los programas de las cátedras analizadas. En algún caso es posible que ciertos temas sean parte de trabajos prácticos solicitados a los alumnos.

Tampoco, como era de esperar, aparece en las fuentes relevadas relación alguna con lo que implicaría la trasmisión de esos conocimientos, a pesar que la mayoría de los estudiantes a los que se forma en la Escuela, serán profesores.

V.-A MODO DE CONCLUSIONES PRELIMINARES:

El modo particular en el cual los campos profesionales se constituyen y, especialmente, el que conforma el de la Historia en el caso que nos ocupa, sin dudas nos hacen complejo el análisis acerca de en qué medida estos profesores generaron espacios de debate y habilitaron en ellos la construcción de competencias de reflexión crítica, de construcción de conciencia espacio-temporal, en fin, de formación de, además de investigadores/profesores en Historia, ciudadanos críticos que sean capaces de transmitir cómo es pensar históricamente, o cómo actúa el pensamiento histórico.

La investigación, por lógica metodológica, atomiza y fragmenta los objetos de estudio hasta convertirlos en “*migajas*” tal como dice Dosse. Los planes de estudio como afirmábamos en apartados anteriores muestran esa atomización aunque concentrada en disciplinas académicas *clásicas*, tradicionales. (DOSSE: 2003).

Resulta poco evidente, para este momento de la investigación, que exista en el currículum esa requerida relación temporal pasado-presente-futuro que le otorgue sentido de historicidad al hoy.

Reconocemos que aún falta recurrir a las voces, no sólo para avizorar trayectorias, sino, justamente, para lograr encontrar los ocultos sentidos que se construyeron en los discípulos de estos agentes, para intentar visualizar en ellos la presencia de un pensamiento histórico que, sin dudas, debe estar presente.

Referencias bibliográficas:

- **BECHER T.** (2001). Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y la cultura de las disciplinas. Gedisa. Barcelona.
- **BOURDIEU, P.** (2008). Homo Academicus. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 1era. Edición 1984 (en francés). Les éditions de Minuit.
- **CLARK B.** (1991). El sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica. Edit. Nueva Imagen. U.A.Metropolitana. México.
- **CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo** (1997). Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia. Pomares, Barcelona.
- **DOSSE, F.** (2003) La Historia. Conceptos y Escritura. Nueva Visión. Buenos Aires.
- **EDELSTEIN, G.** (2011). Formar y formar-se en la enseñanza. Paidós. Buenos Aires.
- **FONTANA, J.** (1982). Historia: análisis del pasado y proyecto social. Edit. Crítica. Barcelona.
- **PALTI, E.** (2006). ¿Qué significa “enseñar a pensar históricamente”? Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada / número 5 · 2006. Buenos Aires/Santa Fe. Edit. de la UNL.
- **SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A.** (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada / número 14 · 2010. Buenos Aires/Santa Fe. Edit. de la UNL.

Formación inicial de profesores en Historia en los Institutos de Formación Docente en Córdoba: luces y sombras acerca del lugar del tiempo histórico en la propuesta formativa

Nancy Aquino

nancyaquino64@gmail.com

Facultad de Filosofía y Humanidades – U.N.C./ Argentina

RESUMEN:

En esta ponencia¹ analizaremos la propuesta formativa de la jurisdicción Córdoba para los Institutos de Formación Docente, especialmente la Formación Docente Inicial de profesores en Historia para el Nivel Secundario. Esta producción focalizará en los saberes que han sido seleccionados para esa curricula y por tanto considerados socialmente valiosos, intentando reconocer algunas pistas o indicios acerca de cómo se piensa abordar el tiempo histórico y su enseñanza a lo largo del trayecto formativo.

Indagaremos sobre los ejes que organizan el proceso formativo, en este sentido, se intenta visibilizar las nociones de temporalidad y cómo se propone construir una *competencia específica*, la de “*pensar históricamente*”, en la selección de saberes presentes en la propuesta de formación.

Algunas preguntas guiarán nuestra búsqueda, entre ellas: ¿Qué lugar tiene en la formación el tiempo histórico y su enseñanza? ¿Qué es lo que realmente importa que los futuros docentes de Historia comprendan acerca del tiempo histórico y su enseñanza? ¿Qué tipo de experiencias debería transitar un futuro profesor durante su formación para que alcance la comprensión deseada acerca del tiempo histórico? ¿Cuáles son las competencias metodológicas e históricas necesarias en los profesores, en tanto profesionales que se encargan de la "transmisión" de este saber histórico?

PALABRAS CLAVES: Saberes- Formación Docente Inicial- Tiempo histórico- Pensar históricamente

Formação inicial de professores em História nos Institutos de Formação de Professores em Córdoba: luzes e sombras sobre o lugar do tempo histórico na proposta de formação

RESUMO:

Neste artigo, analisaremos a proposta formativa da jurisdição de Córdoba para os Institutos de Formação de Professores, especialmente na Formação Docente Inicial de Professores em História pelo Nível Secundário. Esta produção incidirá no conhecimento que foi selecionado para esse currículo e, portanto, considerado socialmente valioso, tentando reconhecer algumas pistas ou indicações sobre como se pretende abordar o tempo histórico e seu ensino ao longo do caminho formativo.

Vamos perguntar sobre os eixos que organizam o processo formativo, neste sentido, tentamos visualizar as noções de temporalidade e como se propõe construir uma competência específica, a de "pensar historicamente", na seleção do conhecimento presente na proposta de formação.

Algunas perguntas irão orientar nossa pesquisa, incluindo: Qual é o lugar do tempo histórico e seu ensino em formação? O que realmente importa que os futuros professores de História compreendam do tempo histórico e o seu ensino? Que tipo de experiências deve ter um futuro professor durante seu treinamento, a fim de alcançar a compreensão desejada do tempo histórico? Quais são as competências metodológicas e históricas necessárias aos professores, como profissionais responsáveis pela "transmissão" desse conhecimento histórico?

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento - formação inicial de professores - Tempo histórico - Pensar historicamente

¹ Esta ponencia se inscribe en el Proyecto de Investigación Consolidar dirigido por la Lic. Susana Ferreyra el mismo está radicado en el Centro de Investigaciones María Saleme de Bumichon, CIFYH, FFyH, UNC.

Initial teacher training in History in the Teacher Training Institutes in Córdoba: lights and shadows about the place of historical time in the training proposal

ABSTRACT:

In this article, we will analyze the formative proposal of the jurisdiction of Córdoba for the Institutes of Teacher Education, especially in the Initial Teacher Training of Teachers in History by the Secondary Level. This production will focus on the knowledge that was selected for this curriculum and therefore considered socially valuable, trying to recognize some clues or indications about how one intends to approach historical time and its teaching along the formative path.

Let us ask about the axes that organize the formative process, in this sense, we try to visualize the notions of temporality and how one proposes to build a specific competence, that of "thinking historically", in the selection of knowledge present in the formation proposal.

Some questions will guide our research, including: What is the place of historical time and its teaching in training? What does it really matter that future teachers of History understand historical time and its teaching? What kind of experiences should a future teacher have during her training in order to achieve the desired understanding of historical time? What are the methodological and historical competencies needed by teachers as professionals responsible for the "transmission" of this historical knowledge?

KEYWORDS: Knowledge - initial teacher training - Historical time - Thinking historically

Introducción

En esta ponencia² se analiza en parte la propuesta formativa de la jurisdicción Córdoba para los Institutos de Formación Docente, especialmente la Formación Docente Inicial de profesores en Historia para el Nivel Secundario. Esta producción focaliza en los saberes que han sido seleccionados para esa curricula y por tanto considerados socialmente valiosos, intentando reconocer algunas pistas o indicios acerca de cómo se piensa abordar el tiempo histórico y su enseñanza a lo largo del trayecto formativo.

Indagaremos sobre los ejes que organizan el proceso formativo, en este sentido, se intenta visibilizar las nociones de temporalidad y cómo se propone construir una *competencia específica*, la de "*pensar históricamente*", en la selección de saberes presentes en la propuesta de formación.

Algunas preguntas guiarán nuestra búsqueda, entre ellas: ¿Qué lugar tiene en la formación el tiempo histórico y su enseñanza? ¿Qué es lo que realmente importa que los futuros docentes de Historia comprendan acerca del tiempo histórico y su enseñanza? ¿Qué tipo de experiencias debería transitar un futuro profesor durante su formación para que alcance la comprensión deseada acerca del tiempo histórico? ¿Cuáles son las competencias metodológicas e históricas necesarias en los profesores, en tanto profesionales que se encargan de la "transmisión" de este saber histórico?

En primer momento se explicita el posicionamiento acerca del cual se entiende lo curricular, aquí se recuperan los aportes de distintos autores que brindan elementos para una lectura más incisiva del Diseño jurisdiccional abordado. En un segundo, se presenta a grandes líneas la propuesta formativa de jurisdicción Córdoba para la Formación Inicial de Profesores en Historia, analizando los sentidos y alcances de la misma. En un tercer momento, se focaliza en el análisis de los indicios que darían cuenta del desarrollo del pensamiento histórico en la

² Esta ponencia se inscribe en el Proyecto de Investigación Consolidar dirigido por la Lic. Susana Ferreyra el mismo está radicado en el Centro de Investigaciones María Saleme de Bumichon, CIFFyH, FFyH, UNC.

formación inicial de profesores en Historia. Y finalmente se realiza un cierre que deja más preguntas para seguir profundizando en el análisis iniciado en esta producción.

Recuperando algunas teorizaciones acerca de lo curricular³

La selección de saberes presentes en la propuesta de formación inicial de Profesores en Historia se configura una apuesta formativa que condesa un proyecto político en momento dado y en una sociedad determinada.

En tanto un proyecto político lo curricular expresado en un texto visible, el curriculum supone un conjunto de decisiones acerca de lo que la sociedad considera valioso y necesario de ser enseñado porque se propone la consecución de determinados fines sociales (Abdala, 2007). En este sentido, las opciones curriculares no son neutrales pues toda selección del conocimiento, todo proceso de determinación curricular, implica llevar a cabo un recorte arbitrario de la cultura de una sociedad. En este proceso, el sistema educativo establece jerarquías culturales, al definir lo que se considerará valioso, *formativo, escolarizable*.

Cabe destacar, entonces, que toda determinación curricular tiene implicaciones sociales, políticas nunca indiferentes y la mas de las conflictivas. Es preciso hacer esta aclaración porque es nodal, ya es a partir de ella que adquiere sentido el debate acerca de lo que se incluye o se excluye del currículo. Alicia de Alba (1993) para dar cuenta de los campos que estructuran al curriculum propone cuatro, cuya inclusión posibilitaría la formación básica de un estudiante en el nivel superior.

Uno de ellos, el *Epistemológico-Teórico* incluye el abordaje de campos de conocimientos, teorías, tanto como el análisis de la estructuración categorial que permite la construcción teórica, es decir, una reflexión epistemológica acerca de la constitución del propio campo teórico/disciplinar.

Otro de los campos es el *Crítico-Social* que permite la comprensión del papel social de las profesiones y un análisis del fundamento social de las disciplinas que las mismas involucran. La finalidad de este campo es contribuir al desarrollo de sujetos sociales “*capaces de comprenderse como producto y parte de la realidad histórico social en que viven*”. (De Alba, 1993, 111).

Un tercer campo lo constituye *Científico-Tecnológico*, que supone la incorporación ágil y significativa de los nuevos conocimientos, lenguajes y tecnologías, tanto en lo que refiere a la o las disciplinas que se trabajan en el curriculum, como los referidos a las nuevas tecnologías de la información.

Y por último es campo que refiere a *la incorporación de los elementos centrales de las prácticas profesionales*, se considera imprescindible contar con un espacio que recupere aspectos de las prácticas profesionales, principalmente las emergentes, pues esto supone estar atento a las posibles prácticas que desarrollará el estudiante cuando se reciba.

El curriculum de la formación inicial en los estudios superiores requiere diferentes tipos de saberes, que exceden los disciplinares. Sin dudas que en el crítico – social, se centra la necesaria inclusión en los planes de estudios universitarios de contenidos que posibiliten a los estudiantes de profesorado, *apropiarse del significado social de su profesión* (Abdala, 2007).

³ Parte de estas consideraciones han sido elaboradas en trabajos anteriores de la autora junto a Susana Ferreyra en presentaciones realizadas en ponencias entre 2010 y 2011.

Aproximación al Diseño Curricular Profesorado de Educación Secundaria en Historia

La propuesta curricular expresa un proceso de producción de saberes configurados para la transmisión conocimientos, que implica un trayecto formativo, que caracteriza como:

“una formación integral que promueva en los estudiantes, la construcción de conocimientos y de herramientas necesarias para fortalecer la identidad como profesionales, como trabajadores y como ciudadanos comprometidos con la educación; generando formas más abiertas y autónomas de relación con el saber y con la cultura. En este diseño, como marca distintiva, se propone un trayecto formativo flexible e integrado que valore el aporte de cada unidad curricular para la formación profesional de los futuros docentes de Historia y, a su vez, reconozca las experiencias formativas que ya poseen los estudiantes en sus recorridos y opciones personales.”(Diseño Curricular, 2011, p. 99)

En tanto construcción específica del ámbito educativo y coincidiendo con Goodson puede concebirse lo curricular como *“un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados”* (Goodson, I. 1995, 95) que sintetiza el proyecto político educativo de una sociedad en un momento histórico determinado. En el Diseño jurisdiccional se manifiesta de este modo:

“el curriculum ocupa un lugar de importancia en las políticas de reforma educativa, reafirma su centralidad como problema y asunto de lo público, en tanto proceso que, con mayor o menor autonomía, ejerce regulaciones y prescripciones vinculadas a la legitimación de un proyecto cultural, político y social.” (Diseño Curricular, 2011, p. 100)

Designa el saber que ha de circular en las instituciones formadoras e instaura principios de legitimidad de las formas culturales que han sido consideradas privilegiadas. A la vez es un proceso complejo en el que se conjugan de manera diferencial tradiciones institucionales, mandatos fundacionales, idearios pedagógicos, historias formativas y características singulares de sus actores, así como también interviene en el proceso de re-interpretación del curriculum la propia cultura institucional, el valor asignado a las prácticas docentes y los condicionamientos socio-culturales y contextuales.

El Diseño Curricular⁴ que se analiza está organizado en apartados, cada uno de los cuales explicita las dimensiones consideradas: el marco referencial⁵, el proceso de construcción curricular, las finalidades de la formación, los sujetos a los que va dirigida la formación, las claves de lectura del diseño, los formatos curriculares, los espacios de definición institucional y la estructura curricular.

Las finalidades de la formación se constituyen en una dimensión clave en la medida que estas expresan el sentido que adquiere el proceso de formación. Por ello se visualiza inicialmente un claro posicionamiento acerca de lo que se entiende por docencia y enseñanza.

La primera definida como práctica social en la medida que refiere a la transmisión y producción de conocimiento para ser apropiado por otros y le reconoce un doble carácter en tanto trabajo y profesión. La segunda inscripta en la primera es también una práctica social centrada en la toma de decisiones acerca del objeto de enseñanza, los modos en que la misma se realiza ambos encuadrados en las finalidades de la enseñanza. Este proceso implica necesariamente un abordaje reflexivo de la multiplicidad de dimensiones (sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, disciplinares y metodológicas) que atraviesan la misma.

⁴ Fue aprobado en diciembre 2011 y se inicia su implementación en la cohorte 2012 en la Provincia de Córdoba, por lo que se está implementando el primer año. Disponible en www.cba.gov.ar

⁵ La base de este lo constituyen los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* que ha sido abordado en el apartado anterior, así mismo reconoce otros Proyectos como el de Mejora para la Formación Docente Inicial de Profesores para el Nivel Secundario.

Se destaca en el planteo que la formación se constituye en un itinerario que configure un modo de comprender y actuar en diversas situaciones, lo que se requiere entonces, es la ampliación de la participación en los contextos de producción cultural, científica y tecnológica. Esto le otorga un valor a la formación inicial como configuradoras de la identidad docente, que articula saberes y prácticas

Este proceso en el que intervienen distintos agentes y agencias a lo largo del trayecto, promueve la apropiación de saberes disciplinares y didácticos y a la vez la construcción de esquemas de percepción, de conocimiento, de valoración y de acción inherentes a la condición de ser profesor.

“la formación docente inicial requiere los conocimientos disciplinares propios del campo de la Historia, que deben articularse con saberes y habilidades imprescindibles para desempeñarse como profesor en la escuela secundaria: la formación didáctica, el desempeño en espacios de producción y pensamiento colectivo y cooperativo, el desarrollo de buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes, la formación para cumplir nuevas funciones en la escuela secundaria, la reflexión sobre la autoridad, la vida democrática y el respeto y la valoración de la ley, el conocimiento de las distintas formas de ser joven en la actualidad, la inclusión de las TIC para potenciar las posibilidades de aprendizaje, la alfabetización académica y la educación sexual integral” (Diseño Curricular, 2011, p. 103)

Es interesante remarcar dentro de las finalidades el reconocimiento por una parte de una dimensión ético-política, y por otro la recuperación de las experiencias de los sujetos a los que está dirigido este proceso de formación. *“Se propone un trayecto que considere a los estudiantes, jóvenes y adultos, como portadores de saberes, de cultura, de experiencias sobre sí y sobre la docencia, atravesado por características épocas.” (Diseño Curricular, 2011, p. 105)*

En relación a las claves de lectura del diseño, una cuestión central es la articulación entre campos, de formación general, específica y de práctica docente entre los cuales se propone generar cruces y articulaciones que den cuenta de la complejidad del fenómeno educativo, entre los cuales se puede citar la simultaneidad teoría- práctica.

El campo de la formación general aporta herramientas para el abordaje de los múltiples contextos que atraviesan la práctica educativa y de enseñanzas específicas, es común a todos los profesorado.

El campo de la práctica remite a dos procesos, por una parte al análisis de la multidimensionalidad de las prácticas y las condiciones objetivas en las que se producen. Y por otra parte a la objetivación reflexiva sobre las subjetividades implicadas en estas prácticas. (Edelstein, 2011)

El campo de la formación específica promueve la apropiación de conocimientos provenientes de la disciplina historia posibilitando la construcción de la estructura semántica y sintáctica con énfasis en los procesos argentinos y latinoamericanos. Esto permite visualizar la preocupación por acercar a los futuros docentes conocimientos presentes en los contenidos de la enseñanza del nivel secundario.

Las unidades curriculares de este campo se constituyen en un trayecto sostenido a lo largo de los cuatro años de formación, y los contenidos seleccionados presentan saberes sustantivos que abren a la dimensión conceptual, procedimental y a las prácticas nucleares de las disciplinas de referencia. Asimismo se propicia el acceso a las diferentes y múltiples maneras de entender y construir el conocimiento histórico.

En el diseño se han contemplado distintos formatos curriculares, asignaturas, talleres, seminarios, trabajos de campo que muestran enfoques disciplinares como problemas o temas relevantes. Se destaca como innovador un espacio por año denominado Taller Integrador en torno al cual se articulan las unidades curriculares de los diferentes campos para construir un sentido compartido.

Y se ha sostenido la asignación de un porcentaje de la carga horaria total para espacios curriculares definidos de manera colectiva como opción institucional.

La estructura curricular⁶ tiene una carga horaria 2731 horas reloj o 4096 horas cátedra, que se distribuyen en nueve unidades curriculares en primer año, ocho en segundo y tercer, más siete en cuarto. A estas se agregan dos unidades curriculares de definición institucional.

Las asignaturas tienen entre tres y cinco horas cátedra, los seminarios son de tres horas cátedra y los talleres varían según el campo de formación entre tres y cinco horas.

Las unidades curriculares para el campo de la formación específica se organizan en cinco líneas formativas: Formación Teórica y Metodológica; Historia Mundial (Europa, Asia y África); Historia Americana; de Historia Argentina en el contexto latinoamericano; y de Didáctica Específica.

El campo de práctica docente se presenta como un eje estructurante de las unidades curriculares y en cada una de ellas se explicita: un marco orientador, propósitos de la formación, ejes de contenidos sugeridos y orientaciones para la enseñanza.

En esta producción nos centramos en el campo de la formación específica indagando especialmente el lugar de las nociones temporales y los modos abordaje que se expresan en el plan de estudio y que se desarrollan en el siguiente apartado.

Indicios en la propuesta de formación de las nociones de temporalidad

En el análisis para rastrear nuestra temática retomo aportes de Nora Alterman (2005), quien brinda herramientas para el reconocimiento de las lógicas y sentidos implicados tanto en la propuesta curricular, en tanto texto visible, como en el curriculum que se despliega la institución educativa, los Institutos de Formación Docente.

El esquema analítico se configura a partir *claves* que posibilitan una lectura de diseños y prácticas. Una de ellas refiere a la legitimidad del conocimiento presente en la selección de saberes del Diseño, en esta nos centramos en esta ponencia. Se hace posible la identificación de las opciones de conocimientos realizada así como también de los criterios implicados en la selección, daría cuenta de la capacidad de algunos actores para imponer visiones de lo que consideran valioso. Indagando en el texto curricular se visibilizan en parte los indicios de los criterios en juego:

“Por ejemplo, los términos en uso en el documento, las formas de organización, enunciación y tematización de los contenidos, las omisiones significativas producidas, constituyen marcas que en conjunto muestran las disputas generadas en la etapa de elaboración del curriculum oficial. En este proceso de definición curricular, un complejo sistema de operaciones que podemos identificar de inclusión y exclusión se pone en marcha en las instancias de selección de contenidos” (Alterman, 2005, p. 4).

⁶ Ver el cuadro de la Estructura Curricular en Anexo

La selección expresada en unidades curriculares muestran así la expresión de luchas por imponer una “tradicción selectiva” (Goodson, 2000) en el Diseño Curricular. En este caso de focalizamos en las nociones de temporalidad y los alcances de las mismas en la propuesta formativa del pensamiento histórico.

En el análisis de las finalidades se visualiza una preocupación por constituir a los profesores, en este caso de historia como agentes sociales en la medida que se propicia una formación que articule la dimensión epistémica, práctica y política, y se expresa así:

“Asumir la actividad docente como una práctica social transformadora que se sostiene en valores democráticos y que revaloriza el conocimiento científico como herramienta necesaria para comprender y transformar la realidad.” (Diseño Curricular, 2011, p. 104).

Propone entender la historia como una ciencia, que en tanto construcción social interpela miradas naturalizadas del objeto y de prácticas tradicionales de construcción de conocimiento.

Es una propuesta formativa que requiere que la misma se constituya en *experiencia* de formación docente, en tanto praxis de reflexión y acción, que fortalezca las relaciones entre los sujetos, los conocimientos y las dinámicas institucionales transformadoras. Se le reconoce un lugar importante a la crítica, en la medida que es una herramienta intelectual que habilita otros modos de conocer dando lugar a la interpelación de la práctica docente en términos éticos y políticos, y se enuncia del siguiente modo:

“Colaborar en la construcción de posiciones críticas, emancipadoras e inclusoras frente a las tendencias dominantes y a los valores hegemónicos acerca de los saberes del campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales” (Diseño Curricular, 2011, p.104).

De este modo, se hace indispensable generar espacios múltiples y diversos de experiencias formativas tendientes a la autonomía; que abra espacios para investigar, para cuestionar y debatir el sentido de la práctica como espacio del aprender y del enseñar; en la que se sostenga una actitud vigilante de coherencia entre el decir y el hacer.

Desde la lectura hasta aquí realizada conjeturo que en las finalidades aunque sin expresarlo de manera explícita se propone el desarrollo del pensamiento histórico. En este sentido y coincidiendo con Pagés la principal competencia histórica que el futuro docente tiene que desarrollar es: *“saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hemos de orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico.” (Pagés, 2009, p. 70)*

Este se define como una competencia que implica habilidades que se configuran a partir de apropiarse de los modos de construcción del conocimiento histórico y en este proceso se configura un modo de conocimiento. Martineau, sostiene que:

“el pensamiento histórico es pues una actitud que, a propósito de un objeto (el pasado) y a partir de datos específicos (las evidencias de este pasado) pone en marcha y orienta el razonamiento sobre un cierto modo hasta la producción de una representación de este pasado (una interpretación), utilizando un lenguaje apropiado”⁷ (Pagés, 2009, p. 75)

Entonces, para poder leer la realidad en clave histórica en las finalidades queda de manifiesto una manera de entender lo social, que está atravesada por los conflictos sociales a partir del reconocimiento de los intereses y valores diferenciados de diversos actores sociales individuales y colectivos, por una mirada relacional en la medida que incentiva el análisis de

⁷ Tomo aquí este autor a partir de las referencias de Pagés (2009).

las interrelaciones entre las dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales en el devenir de las sociedades.

Sin embargo, para que esa lectura sea relevante se requiere del análisis y reflexión en torno a la pluriperspectividad, expresada del siguiente modo en el Diseño:

“conocimiento de los diversos paradigmas historiográficos, las principales escuelas que los referencian y las correspondientes lógicas de construcción del conocimiento histórico.” (Diseño Curricular, 2011, p. 104).

Pero no alcanza con conocer sino que deben generarse las condiciones para la apropiación de las maneras de construcción del conocimiento histórico y de las reglas que regulan dicha construcción y queda de manifiesto así en el Diseño:

“adquirir herramientas de lectura y análisis crítico de diversas fuentes, a través de la identificación de finalidades, intencionalidades, prácticas discursivas y posicionamientos teóricos que las sustentan en el marco de sus contextos de producción. Incentivar la capacidad de conjugar el conocimiento científico disciplinar y los saberes escolares atendiendo a su controversialidad y multiperspectividad.” (Diseño Curricular, 2011, p. 104)

Puede sostenerse que esta manera de abordar el pensamiento se vincula con el desarrollo del pensamiento crítico, que tiende a la interpelación de saberes o interpretaciones sin fundamentos sólidos que no se reduce al ámbito de lo institucional sino que trasciende el ámbito académico y se constituye en una herramienta muy potente para la orientación en la toma de decisiones y se vislumbra aquí la dimensión política de la propuesta formativa. Coincidiendo con Pagés, quien recupera ideas de Tutiaux-Guillon, sostenemos que:

“el pensamiento histórico es descrito como un instrumento intelectual de alto nivel pudiendo permitir al futuro adulto encontrarse mejor en la constante decodificación de las noticias y las cuestiones sociales, económicas y políticas del presente y actuar así de manera más lúcida como ciudadano en la sociedad democrática a la que pertenece. Así descrito, el pensamiento histórico debe permitir liberarse de las ideas preconcebidas, las ideas de poca visión de futuro y, de manera más general, de la memoria histórica sobre la que volveremos más adelante.” (Pagés, 2009, p. 71)

La continuidad de este análisis lo realizamos en el campo de la formación específica intentando reconocer otras marcas que den cuenta de la formación del pensamiento histórico entre las marcas intensificamos la mirada sobre las formas de organización, enunciación de las orientaciones didácticas más que en la tematización de los contenidos.

En el análisis de los enunciados de las orientaciones didácticas de cada una de las unidades curriculares que componen el campo de Formación Específica encontramos como recurrente los modos de abordaje tanto en la dimensión epistemológica como práctica siempre con el horizonte puesto la dimensión política. Estas dimensiones resultan significativas⁸ en la medida que la primera de ellas refiere a maneras de construir y legitimar el conocimiento histórico en un momento dado y en ciertas condiciones.

En este sentido, se propone en el Diseño en las unidades curriculares de Introducción a la historia, Discursos y Formatos de las Producciones Historiográficas y en Epistemología e investigación histórica formas tendientes a la construcción y reflexión acerca del conocimiento histórico en cuanto tal. Si bien los ejes propuestos no son nada novedosos ya que remiten al campo y objeto de la Historia⁹, así como al tiempo histórico¹⁰ y a las

⁸Esta manera de abordar fue planteada por Jara y García (2015) en un artículo sobre formación inicial de profesores en Historia.

⁹ Se desagregan de manera bastante pormenorizada a saber: Historia y Memoria. Las categorías analíticas de la Historia. Acontecimientos y procesos históricos. Los sujetos de la Historia. Objetividad y subjetividad. Controversialidad y multiperspectividad del conocimiento

Corrientes historiográficas. Y en la segunda se centra en el discurso histórico¹¹, en las Fuentes¹² y en las formas de comunicación¹³; es en el tratamiento que se propone dónde radica la diferencia. Esto, en la medida que valoriza el planteo de interrogantes relevantes que orienten la construcción de explicaciones e interpretaciones a partir de situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes desarrollen producciones en las que argumenten y discutan en torno a lecturas críticas de las teorías y paradigmas historiográficos. Y queda de manifiesto de este modo en el Diseño cuando propone que los futuros docentes procuren:

“La comprensión de los diversos discursos y formatos de las producciones historiográficas a través de una lectura crítica que permita identificar las corrientes historiográficas en las que se fundamentan. La identificación en las producciones historiográficas académicas de: objetos de investigación, objetivos, categorías de análisis empleadas, marco teórico, hipótesis, metodologías y tratamiento de las fuentes. El reconocimiento de los contextos de producción, los supuestos teóricos, la intencionalidad comunicativa y la organización textual de las producciones historiográficas analizadas” (Diseño Curricular, 2011, 104)

Estas prácticas serían tendientes al desarrollo del pensamiento histórico al ahondar en los procesos por los cuales el conocimiento histórico se construye y se comparte, posibilitan estructurar, dar sentido y coherencia a los acontecimientos históricos, porque de alguna manera se reconoce que dan cuenta de un modo en el que se configuran ciertas significaciones del pasado, sobre la base de que conceptualizaciones o categorizaciones se formulan los interrogantes y sus alcances. Este aporte podría situarse en lo que Santisteban (2010) plantea como representación e interpretación de la historia.

En relación a las representaciones de la historia, este autor reconoce fundamentalmente una de las formas de la misma, la *narración*. Esta, en tanto texto da cuenta de un acontecimiento verdadero acerca de una realidad histórica, construido según los criterios legitimados y validados por la comunidad de historiadores. Explicita acontecimientos reales engarzados en una trama de relaciones que les otorgan sentido. Adquiere gran valor porque logra la articulación entre empírea y teoría, en la medida que se vale de categorías para la construcción narrativa y a la vez sostenida desde lo acontecido. Pueden alcanzar distintos niveles de desarrollo, entre los cuales se destaca que las narraciones que incluyen interpretaciones diversas así como explicaciones.

Entre las cuestiones centrales presentes en la narración se encuentran: una selección de acontecimientos, una de las tantas posibles, una de las formas de ordenamiento temporal en los que deben estructurarse y los sentidos implicados en esas formas de estructuración de lo temporal. Santisteban plantea esto del siguiente modo: *“promueve la búsqueda de sentido mediante el fomento de la búsqueda de conexiones causales y examinar relaciones”*. (Santisteban, 2010, p. 45) Desde esta mirada, entonces, un abordaje en la formación inicial del modo que se plantea en el Diseño estaría posibilitando la construcción de al menos algunas dimensiones del pensamiento histórico aquella que visibilice al conocimiento histórico como una construcción social en la complejidad que esto implica.

histórico. La Historia, las Ciencias Sociales y Humanas. Alcances de la interdisciplinariedad. Metodología histórica. Documentos y fuentes de la Historia. Análisis y crítica de fuentes. Explicación, comprensión e interpretación históricas. Historia y narración.

¹⁰Conceptualizaciones sobre el tiempo histórico. Tiempo y espacio históricos. Relaciones pasado, presente y futuro. Cronologías, periodizaciones y temporalidades múltiples. Diferentes duraciones y escalas. Sincronías y diacronías.

¹¹Contempla el análisis de: Corrientes teóricas y metodológicas. La mirada del historiador. Temas y problemas en las producciones historiográficas tradicionales. Cambios en las temáticas, objetos y problemas historiográficos. La renovación en las fuentes y metodologías en la historiografía contemporánea. El vocabulario histórico.

Lectura reflexiva y análisis crítico de la producción historiográfica. Fichas bibliográficas y de investigación, cuantitativas y cualitativas.

¹²Especificada como: Fuentes para la historia: definición y clasificación. Distintos momentos en el análisis de las fuentes: heurística y hermenéutica. Diferentes repositorios y su accesibilidad.

¹³ La comunicación científica. Tipos de comunicación. Formas y formatos de los textos.

Escritura académica: construcción del género, construcción enunciativa, formas de organización y producción del escrito; propiedades textuales y condiciones de legibilidad, adecuación y presentación. Prácticas de escritura de géneros académicos de foco descriptivo, narrativo, explicativo y argumentativo. Los formatos académicos: informes, monografías, ensayos, entre otros. El aparato crítico. El texto de divulgación histórica y el texto didáctico.

Esto, a su vez, configura otra dimensión, la de la práctica, cuando promueve en las orientaciones didácticas estrategias de lectura y comprensión de lo social en clave histórica y fundamentalmente en el desarrollo de operaciones del pensamiento histórico relacionadas con la temporalidad. Es decir, aquellas vinculadas a la simultaneidad, al cambio y la continuidad, a la diacronía, entre otras tantas dimensiones del tiempo histórico. En el Diseño se explicita de esta manera:

“Estudio de casos que resulten representativos de la complejidad temporal y espacial de los procesos históricos, posibilitando la superación de la perspectiva eurocéntrica como ordenador temporal de la historia. Por ejemplo: el origen de los sistemas dinásticos en China, Egipto y la civilización Cretomícena, el despotismo asiático y africano, la génesis de la democracia en Atenas, entre otros.” (Diseño Curricular, 2011, p. 128)

Siguiendo a Santisteban pensar históricamente requiere pensar en el tiempo y esto implica *“desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro”*. (Santisteban, 2010, p. 39)

Entonces, este tipo de abordajes implica poner en juego habilidades cognitivas de distinta índole, tales como asumir el problema que lo desafía elaborando respuestas conjeturales, seleccionando, organizando, sistematizando y evaluando evidencias; utilizando criterios para periodizar y hasta definiéndolos como una expresión de una mayor apropiación de las nociones temporales; reformulando preguntas, construyendo manera crítica datos y analizarlos en el marco de la temporalidad; explicar los cambios; comprender la distinción entre un hecho y un acontecimiento; controlar la validez contextual de los conceptos.

Este modo de abordaje se vincula estrechamente con el pensamiento crítico y la interpretación. El primero, el pensamiento crítico, se relaciona en la medida que estas habilidades cognitivas son las que configuran un conocimiento crítico. Es decir, que desarrolle la capacidad de elaborar y expresar argumentos y para ello despliegue una red de relaciones conceptuales cuyos significados construyan una trama de sentidos. Y la segunda, porque con la interpretación de la historia a partir de fuentes se procuran instancias de comprensión de los sentidos inscriptos en los procesos históricos.

En este sentido, la palabra de Martineau al respecto clarifica este punto:

“el pensamiento histórico es pues una actitud que, a propósito de un objeto (el pasado) y a partir de datos específicos (las evidencias de este pasado) pone en marcha y orienta el razonamiento sobre un cierto modo hasta la producción de una representación de este pasado (interpretación), utilizando un lenguaje apropiado”¹⁴ (Pagés, 2009, p. 75)

Cabe inferir entonces, que si esto se genera promoviendo el desarrollo de estos procesos de pensamiento histórico se abre camino hacia el reconocimiento de la relevancia del mismo en la medida que si han logrado interiorizarse y constituirse en esquemas de percepción, conocimiento y valoración también lo será de acción.

En otras palabras, constituirse en agente social porque tiene condiciones desde de las cuales leer en clave histórica su presente, decodificando y encontrando los sentidos a partir de haber incorporado una manera de razonar e interpretar que implica asumir una actitud en relación al conocimiento histórico en cuanto construcción social y a los usos sociales del mismo. Pero no solo actitud, también se hace necesario haber hecho propio los modos en que se produce porque posibilitan hacerse preguntas, interrogarse acerca de lo que su presente le impone,

¹⁴ Este autor lo recupero desde la lectura de Pagés (2009).

interpelando sus representaciones y las que se configuran de maneras muy diversas, seleccionado y relevando críticamente los datos que las sustentan y lograr posicionarse de manera más autónoma y expresarlo en un discurso entendible, riguroso y preciso, en cierto modo haber construido una interpretación y explicación del presente en el que está inmerso y asumir la participación desde este lugar.

En el análisis de las finalidades de la formación de profesores en Historia en el Diseño jurisdiccional se pone de manifiesto la necesidad de constituir al profesor como un intelectual crítico y comprometido con un hacer que es transformador y esta expresado del siguiente modo:

“Asumir la actividad docente como una práctica social transformadora que se sostiene en valores democráticos y que revaloriza el conocimiento científico como herramienta necesaria para comprender y transformar la realidad.” (...) “Pensar la formación de docentes de Educación Secundaria en Historia supone generar las condiciones para que, quien se forma, realice un proceso de desarrollo personal que le permita reconocer y comprometerse en un itinerario formativo que va más allá de las experiencias escolares. Por esta razón, se observa como elemento clave en la formación, la participación en ámbitos de producción cultural, científica y tecnológica que los habilite para poder comprender y actuar en diversas situaciones.” (Diseño Curricular, 2011, p.103)

Esta dimensión política de la formación inicial del profesorado se fortalece con el desarrollo del pensamiento histórico y la relevancia social del mismo trasciende las lógicas académicas y se configura en criterios de análisis, explicación e interpretación del mundo en el que viven a la vez que genera las condiciones para la participación activa en él.

Hasta aquí hemos dado cuenta de algunos de los indicios del desarrollo del pensamiento histórico presentes en la propuesta formativa para los futuros profesores en historia en la jurisdicción Córdoba.

A modo cierre

En esta producción hemos explicitado el posicionamiento acerca de lo curricular, tomando a referentes en el campo, porque nos permitió una lectura más incisiva del Diseño jurisdiccional Córdoba.

La recuperación de los campos que lo atraviesan permitió visibilizar que la formación inicial en los estudios superiores requiere de diferentes tipos de saberes, que exceden los disciplinares y que se conjugan múltiples saberes los disciplinares, el conocimiento didáctico del contenido entre otros.

El análisis de las grandes líneas de la propuesta formativa posibilitó reconocer los sentidos y alcances de la misma destacando especialmente el énfasis puesto en el campo *Crítico-Social* posibilitando la comprensión del papel social de la profesión docente y en el de *la incorporación de los elementos centrales de las prácticas profesionales*, ya que es el proceso formativo donde se pueden formación inicial en los estudios superiores requiere diferentes tipos de saberes, que exceden los disciplinares.

En el análisis de los indicios que dan cuenta del desarrollo del pensamiento histórico en la formación inicial de profesores en Historia se visualizaron que al menos desde los enunciados se propone construir ciertas habilidades tendientes al desarrollo de la *competencia específica*, la de *“pensar históricamente”*. Entre ellas, las competencias metodológicas e históricas necesarias en los profesores, en tanto profesionales que se encargan de la *“transmisión”* de este saber histórico pero que no basta con la transmisión de interpretaciones del pasado, lo importante es la problematización para posibilitar la apropiación de los modos de

construcción del mismo en tanto construcción social. Es necesario generar condiciones para lograr la interiorización de un *modus operandi* para que se configuren *habitus*, es decir como estructura estructurante¹⁵ que se despliega en esquemas de percepción, conocimiento y valoración y fundamentalmente acción. La relevancia social queda de manifiesto cuando lo que se procura es la constitución de un agente social, que esté en condiciones de leer en clave histórica su presente a partir de poner en juego formas de razonamiento e interpretación adquiridos en relación al conocimiento histórico y a los usos sociales del mismo. Fortalecer el desarrollo del pensamiento histórico implica la configuración de criterios de análisis, explicación e interpretación del mundo en el que viven a la vez que genera las condiciones para la participación activa en él.

Referencias bibliográficas:

- **Abdala, Carolina** (2007). ¿Qué enseña la Universidad?: El curriculum como bisagra entre Universidad y necesidades sociales”. Revista Políticas Públicas. Año 1 Nro. 1. Edición del Instituto de Políticas Públicas. Buenos Aires. 2007. 13-19.
- **De Alba, Alicia:** (1993). El curriculum universitario ante los retos del Siglo XXI: la paradoja entre el posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular. En De Alba, A. (Comp.) EL curriculum universitario de cara al nuevo milenio. México. Universidad de Guadalajara – Universidad Autónoma de México.
- **Alterman, Nora** (2005). Artículo de circulación interna para la capacitación docente en Escuela Primaria y Media. Mimeo.
- **Edelstein, Gloria** (2011). Formar y formar-se en la enseñanza, Paidós, Buenos Aires
- **Jara, Miguel et al** (2015). Reflexiones en torno al profesorado. El desafío de formar para pensar históricamente. Revista de Historia, N° 16, 2015, 60-77. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue. ISSN: 0327-4233 URL: <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/historia/index>
- **Pagès, J.** (2009). “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. Reseñas de Enseñanza de la Historia n° 7, octubre 2009, 69-91.
- **Palti, E.** (2006). ¿Qué significa “enseñar a pensar históricamente”? Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada / número 5. Buenos Aires/Santa Fe. Edit. de la UNL.
- **Santisteban Fernández, A.** (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada / número 14 ·34-56. Buenos Aires/Santa Fe. Edit. de la UNL.

¹⁵ Toma aquí la noción de *habitus* de Bourdieu por considerar que dicha categoría permite una lectura del proceso bajo análisis.

Anexo

Estructura Curricular

	Formación General	Formación específica	Práctica /Taller Integrador
1ro	<ul style="list-style-type: none"> -Pedagogía -Problemática Socioantropológica -Sociología 	<ul style="list-style-type: none"> -Introducción a la historia -Discursos y formatos de las producciones historiográficos -Arqueología y etnohistoria de América -Historia Mundial I -Geografía Sociocultural 	<ul style="list-style-type: none"> -Práctica docente I: Contextos y prácticas educativas
2do	<ul style="list-style-type: none"> -Psicología y educación -Didáctica General 	<ul style="list-style-type: none"> -Historia de América I -Historia Mundial II -Introducción a la economía y ciencias políticas -Didáctica de la historia I -Sujetos de la Educación 	<ul style="list-style-type: none"> -Práctica Docente II: Escuelas, historias documentadas y cotidianidad
3ro	<ul style="list-style-type: none"> -Historia y política de la educación argentina -Filosofía y educación 	<ul style="list-style-type: none"> -Epistemología e investigación histórica - Historia de América II -Historia Mundial III -Historia Argentina I -Didáctica de la Historia II 	<ul style="list-style-type: none"> -Práctica Docente III: El aula: espacio del aprender y el enseñar
4to	<ul style="list-style-type: none"> -Ética y Formación de ciudadanía 	<ul style="list-style-type: none"> - Historia de América III -Historia Mundial IV -Historia Argentina II -Historia de Córdoba en el siglo XX -Arte en sus contextos socio-históricos 	<ul style="list-style-type: none"> -Práctica Docente IV y Residencia

Una mirada desde la historia global para la enseñanza de la periodización

Daniela Cartes Pinto

dcartespinto@gmail.com

Universitat Autònoma de Barcelona / España

RESUMEN:

La comunicación se enmarca en la enseñanza la periodización. El objetivo es reflexionar sobre la enseñanza de la periodización como pieza clave en el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia temporal y en segundo término, valorar las posibilidades del enfoque de la historia global para su abordaje en las aulas latinoamericanas.

La construcción del tiempo y su enseñanza en una sociedad acelerada por los cambios, admiten la revisión de cómo se desarrolla la conciencia temporal en las escuelas. El proceso en sí involucra una mirada crítica de los cambios, continuidades y relaciones de poder que se dan en la explicación y elaboración de las periodizaciones (Ferro, 1991). La enseñanza de la periodización puede determinar mayores posibilidades de comprensión y expansión de los aprendizajes en los estudiantes en relación a la conciencia temporal (relaciones pasado, presente y futuro).

La metodología consistió en una revisión sistemática de documentos (fuentes primarias y secundarias) en el área de didáctica de las ciencias sociales e historia global.

El aporte de la reflexión es indagar en cómo enseñar una historia global que contemple una unidad y una coherencia de base a las diferentes escalas del tiempo. En el ámbito de la enseñanza, la historia global busca que los estudiantes aprendan sobre las interacciones globales, la diversidad cultural y cuestionen las estructuras históricas establecidas. Revisar el conocimiento dado históricamente resulta fundamental para problematizar la arbitrariedad de la periodización que ha sido diseñada por un grupo dominante (Christian, 2005).

PALABRAS CLAVES: historia global, tiempo histórico, cambio, periodización.

Umolhar da história global para o ensino da periodização

RESUMO:

A comunicação é enquadrada na periodização do ensino. O objetivo é refletir sobre o ensino da periodização como elemento chave no desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência temporal e, em segundo lugar, avaliar as possibilidades da abordagem da história global para sua abordagem nas salas de aula latino-americanas.

A construção do tempo e seu ensino em uma sociedade acelerada por mudanças, permitem a revisão de como a consciência temporal se desenvolve nas escolas. O processo em si envolve um olhar crítico sobre as mudanças, continuidades e relações de poder que ocorrem na explicação e elaboração de periodizações (Ferro, 1991). O ensino da periodização pode determinar maiores possibilidades de compreensão e expansão das aprendizagens nos alunos em relação à consciência temporal (relações passadas, presentes e futuras).

A metodologia consistiu em uma revisão sistemática de documentos (fontes primárias e secundárias) na área de didática das ciências sociais e da história global.

O contributo da reflexão é investigar como ensinar uma história global que contempla uma unidade e uma coerência de base para as diferentes escalas do tempo. No campo do ensino, a história global busca que os alunos aprendam sobre interações globais, diversidade cultural e questionem estruturas históricas estabelecidas. Revisar o conhecimento historicamente dado é fundamental para problematizar a arbitrariedade da periodização que foi projetada por um grupo dominante (Christian, 2005).

PALAVRAS-CHAVE: história global, tempo histórico, mudança histórica, periodização.

A look from the global history for the teaching of periodization

ABSTRACT:

The communication is part of teaching periodization. The objective is to reflect on the teaching of periodization as a key element in the development of historical thought and temporal awareness

and secondly, to assess the possibilities of the approach of global history for its approach in Latin American classrooms.

The construction of time and its teaching in a society accelerated by changes, admit the revision of how the temporal consciousness develops in schools. The process itself involves a critical look at the changes, continuities and power relations that occur in the explanation and elaboration of periodizations (Ferro, 1991). The teaching of periodization can determine greater possibilities for comprehension and expansion of student learning in relation to temporal awareness (past, present and future relationships).

The methodology consisted of a systematic review of documents (primary and secondary sources) in the didactic area of social sciences and global history.

The contribution of the reflection is to investigate in how to teach a global history that contemplates a unity and a coherence of base to the different scales of the time. In the field of teaching, global history seeks for students to learn about global interactions, cultural diversity and question established historical structures. Reviewing the knowledge given historically is fundamental to problematize the arbitrariness of the periodization that has been designed by a dominant group (Christian, 2005).

KEYWORDS: global history, historical time, change, periodization.

PREGUNTAS, OBJETIVOS Y SUPUESTO

El cuestionamiento que guía el ensayo apunta a: ¿cómo plantean la enseñanza de la periodización los profesores en formación docente? Suponemos que los profesores en formación tienen una concepción de la periodización dominada por un modelo cronológico tradicional, parcializado y secuenciado por la datación y la cronología.

Objetivos y metodología

El objetivo es reflexionar sobre la enseñanza de la periodización como pieza clave en el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia temporal y en segundo término, valorar las posibilidades del enfoque de la historia global para su abordaje en las aulas latinoamericanas.

La metodología consistió en una revisión sistemática de documentos (fuentes primarias y secundarias) en el área de didáctica de las ciencias sociales e historia global.

1.- LA ENSEÑANZA DE LA PERIODIZACIÓN. UNA MIRADA DESDE LA HISTORIA GLOBAL

Habitualmente se piensa que el tiempo tiene existencia propia, independiente de los fenómenos reales y lo reducimos a un sistema de medidas cronológicas. La enseñanza temporal involucra atribuir al tiempo una capacidad de actuar, de pensar en una entidad capaz de producir efectos y cambios.

Así el tiempo es el eje central de la vida de los hombres y mujeres y las sociedades construyen su temporalidad en un rango multitemporal, donde cada persona porta su propia carta del tiempo. La enseñanza temporal juega un rol importante en la vida y en las sociedades, por lo tanto, el conocimiento temporal puede y debe convertirse en una experiencia construida desde la relación pasado, presente y futuro que favorezca la problematización, cuestionamiento, interpretación y razonamiento de los diversos acontecimientos sociales e históricos (Paniagua, 2005).

Por lo anterior, el tiempo histórico dentro de la didáctica de las ciencias sociales encierra una importancia particular ya que conforma la consciencia temporal. La comprensión del tiempo histórico resulta fundamental para entender los fenómenos del pasado, presente y del futuro(s), donde los profesores debemos considerar que el tiempo y los cambios requieren de una instancia que coordine los fenómenos del “cambio(s)”, dándole una organización e interrelación. Será allí donde emergerá la periodización sujeta al cambio contemplando la unidad y la particularidad de los fenómenos que se dan en los procesos personales, sociales e históricos que se dan a diferentes escalas temporales.

Según Borghi (2010) pensar la enseñanza de la historia actualmente se justifica a partir de una finalidad formativa de la cultura desde sus orígenes, de las identidades y las diversidades sociales presentes en cada grupo humano, por otro lado, comprenden las realidades actuales que cada vez son más complejas dentro de los procesos evolutivos. Los acelerados cambios de la vida actual y complejos procesos de las relaciones sociales demanda una enseñanza de la historia que proyecte lo más consciente posible el futuro individual y colectivo (Borghi, 2010, pág. 78).

Desde una mirada global Le Goff (2015) en su libro *Mustwe divide history into periods?*, nos habla de una historia vivida por la humanidad y el esfuerzo científico para describirla, para pensarla e interpretarla temporalmente. La preocupación del autor es la fragmentación temporal (períodos) de la historia considerando que aún hay interrogantes por resolver, por ejemplo: la historia es una y continua o esta seccionada en partes. Así el conocimiento histórico como pedagógico no puede concebirse como ciencias inmóviles, sino como ciencias de cambio(s) con diferentes niveles de estructura que son dinámicos y que son indispensables para la construcción de una conciencia histórica temporal.

Comprender la(s) historia(s) de la humanidad implica un esfuerzo para describirla, pensarla e interpretarla en su(s) tiempo(s), según Le Goff citado en Sepúlveda (2004) uno de los aspectos fundamentales de la historia es el tiempo y será la cronología la que cumple una función esencial como hilo conductor y ciencia auxiliar de la historia. Por ello una de las preocupaciones que plante Le Goff (2005), es la relación de la historia con el tiempo.

Para explicar la temporalidad debemos considerar que las personas adquirimos la experiencia de tiempo desde el nacimiento en el interior de una colectividad e interrelacionándonos con otras personas y contexto, así vamos adquiriendo una conciencia temporal y percepción de éste que cambia y se modifica con la edad y las nuevas experiencias (Pagés, 1997).

Concebir la comprensión de la periodización desde la unidad y la particularidad es necesario revisar los aspectos preestablecidos por la historiografía, según Le Goff (2005) el foco central de la periodización es el cambio y la duración. Ésta se transforma en el instrumento principal de la inteligibilidad de los cambios significativos a diferentes escalas temporales. Los ritmos de la vida son una cuestión de tiempo, las actividades de las personas toman un ritmo o un fluir, así la cuestión del tiempo depende de la persona, la tarea y el contexto (Levine, 2006). Así la experiencia temporal es siempre desde el presente relacionada íntimamente con el cambio (duraciones) que permite al individuo referenciar el presente, el pasado y el futuro.

Pensar la temporalidad en las acciones individuales y colectivas constituye un gran desafío para los profesores y los historiadores. Las herramientas que nos ofrecen las ciencias sociales para comprendernos en la sociedad y sus relaciones son fundamentales. Dentro del análisis revisar las relaciones de periodización y su enseñanza se tornan significativos ya que los cambios acelerados y las múltiples relaciones temporales son cada vez necesarios para comprender el mundo en que vivimos. Según Mattozzi (1990) este punto es transcendental

porque involucra una disposición para organizar los fenómenos temporales, comprender el curso de los acontecimientos y establecer relaciones entre los operadores temporales, por otra parte sirve para criticar la estructura temporal, la información y deconstruir las huellas temporales del entramado.

La temporalidad y la periodización se transforman en herramientas para “medir el tiempo(s)”, lo cual da cuenta un alto nivel cognitivo que supone desarrollar habilidades interpretativas en los estudiantes que les permitan comprender sus experiencias cotidianas, sociales e históricas (Mattozzi, 2014).

Los aportes de la didáctica y la historiografía posibilitan comprender la problemática y avanzar en nuevas formas de reestructurar la comprensión del tiempo histórico. La gran historiadora Christian (2005) desde una nueva manera busca comprender al hombre en sus orígenes hasta nuestros días, considerando los aspectos de historia natural y humana, lo significativo de esta corriente es que no solo se detiene en el pasado o en la actualidad, sino también interroga el futuro.

1.1.- ¿CÓMO COMPRENDER LOS PROCESOS HISTÓRICOS DE FORMA INTEGRADA Y PERTINENTES A LOS DESAFÍOS ACTUALES?

Christian (2005) y Stearns (2012) proponen esbozar una historia coherente y comprensible de nuestros orígenes, lo que denominan un mito de la creación moderna. El objetivo era una historia congruente sobre el pasado a distintas escalas, que empieza literalmente por el origen del universo y termina en la actualidad. Nos ofrecen nuevas miradas para comprender las condiciones globales por medio de una óptica histórica. En términos temporales fijan su atención en las diferentes tradiciones culturales que facilitan entender las condiciones globales y explorar los contactos entre diferentes sociedades.

La propuesta de historia global se basa en enseñar una historia general, donde se contemple una unidad de los fenómenos y una coherencia de base que confirman las diferentes escalas temporales. Enseñar la historia global es comprender las estrechas relaciones de los macros y micros procesos (Christian, 2005). La explicación de los procesos no sólo son importantes desde unidades pequeñas (locales), sino la interrelación que se da entre lo local, nacional, regional y global es parte del proceso evolutivo de las sociales, todos los niveles explican algo de cada uno y eso hace que los seres humanos ensamblemos en el macro sistema.

Sterns (2012) explica que el enfoque global es fundamental porque permite comparar varias experiencias culturales y políticas que trasciendan la vida individual, también pone el énfasis en los aspectos comunes, dando como resultado una perspectiva mucho más amplia de los procesos sociales e históricos.

En el ámbito de la enseñanza el desafío de la historia global es que los estudiantes aprendan acerca de varias identidades y culturas relacionadas, también sobre las interacciones globales y que cuestionen las estructuras históricas establecidas. Ello porque el “conocimiento moderno no es ni puede esperarse que sea <<neutral>>. Todo conocimiento surge de una relación entre un conocedor y un objeto de conocimiento, y los conocedores esperan dar algún empleo al conocimiento” (Christian, 2005, pág. 25).

En términos de la enseñanza el empleo del conocimiento demanda establecer una conciencia temporal lo que se relaciona directamente con las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes. Éste tipo de pensamiento debe estar dirigido a tomar decisiones, comprometerse e intervenir en los problemas sociales (Santisteban et al., 2016), también resulta fundamental

para problematizar la arbitrariedad de la periodización, donde un grupo dominante ha establecido gran parte de la historia humana.

La historia global permite observar la totalidad del pasado y recrear un mapa temporal del mundo. El cuestionamiento de la periodización de las diferentes culturas, entre ellas los pueblos americanos nos llevan a preguntarnos sobre su organización, sistemas de creencias, tradiciones, economía, arte, etc., enfocándonos en diversas escalas temporales pero también en superar la descripción fragmentaria de la realidad que ha dominado la investigación historiográfica durante varios siglos (Christian, 2005).

Uno de los aspectos que pone énfasis la historia global es la cuestión del “tiempo” en especial cómo se definirán los periodos cronológicos claves y qué características fundamentales tendrá cada uno. También los procesos reflexivos que exige el enfoque lleva la reconstrucción de los relatos establecidos y a no dar por hecho y acabado el conocimiento.

La revisión del tipo de saber histórico que se encuentra codificado y regulado por la misma sociedad, según Fazio (2009) debe ser revisado para reflexionar sobre la variedad de significados y contenidos históricos sobre las prácticas sociales. No podemos olvidar que los escenarios históricos del siglo XX y XXI han presentado una aceleración en los cambios y transformaciones que vive la sociedad.

Hoy el mundo universitario debe superar la descripción fragmentaria de la realidad histórica que ha dominado la investigación, más bien debe proponer un enfoque coherente que apueste a: “la construcción de una historia unificada a todas las escalas cronológicas” (Christian, 2005, pág. 23). Frente a lo anterior, se genera una dificultad porque principalmente los países apuestan por una historia nacionalista y el nuevo reto es una historia global que venga a innovar en el ámbito de la enseñanza y comprender su(s) mundo(s). No obstante, el escenario actual en las aulas latinoamericanas demandan urgentemente la necesidad de una enseñanza ciudadana global crítica para que el alumnado pueda situarse en el mundo y sea consciente de lo que significa ser (un) ciudadano y ciudadana en el “mundo de hoy” (Pagès, 2016).

La perspectiva global nos lleva a plantear otras formas de entender y comprender el proceso de periodización y cuestionar las escalas cronológicas establecidas. Un aspecto a revisar es la diversidad cultural, tema que se ha encasillado en un tipo de mirada, lo hacen a escalas muy diferentes lo que complejiza dar un referente cronológico de cómo se comprende en sí misma cada cultura. Dentro de cada cultura o sociedad se encuentran entidades que viven a diferentes escalas temporales, espaciales y mitológicas (Christian, 2005). Revisar este conocimiento dado históricamente por un grupo resulta fundamental para problematizar la arbitrariedad de la periodización que se ha dado a gran parte de la historia humana por un grupo dominante y brindar la posibilidad de comprenderse en un tiempo(s) social actual.

Nuevas líneas de investigación en el área de didáctica de las ciencias sociales, abren nuevas posibilidades de comprender el tiempo histórico. La enseñanza del futuro y contemporaneidad son un aporte a una mirada integradora de cómo se configura el tiempo histórico. Destaca el trabajo de Anguera (2013) sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria, donde el futuro es parte importante en la enseñanza del tiempo histórico y una aspecto clave en la conformación de conciencia histórica, así la enseñanza del futuro influye en las formas que el alumnado aprende, así no solo es relevante enseñar pasado y presente, también las ideas sobre el futuro tiene influencia en las formas de cómo los estudiantes aprender ciencias sociales.

Otra investigación importante en esta línea es la de Llusà (2015), donde bajo los operadores temporales del tiempo histórico - la contemporaneidad/simultaneidad- busca analizar la

comprensión que tiene el alumnado sobre los procesos de simultaneidad compleja en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. La investigación arroja un valor significativo en la formación del pensamiento histórico, conciencia histórica y la formación de un pensamiento temporal complejo que debiesen desarrollar los jóvenes.

Comprender las transformaciones y evolución temporal de la humanidad es uno de los desafíos que historiadores como Harari (2014) explica en su libro. Para el autor comprender los procesos de transformación en los diversos momentos de la evolución humana lo lleva a plantear una compleja red de cooperación de gran escala humana. En términos temporales el énfasis se da en la comprensión de los procesos evolutivos de las sociedades por medio de tres revoluciones: cognitiva, agrícola y científica.

Explicar los fenómenos históricos bajo una perspectiva global demanda actualmente reconocer las múltiples dinámicas de la historia humana, “(...) que toda cultura tiene creencias, normas y valores, pero estos se hallan en un flujo constante” (Harari, 2014, p. 647) que para ser analizadas debe considerarse las transformaciones en todas las dimensiones humanas. La historia global en términos temporales propone examinar la historia no desde los acontecimientos (décadas o siglos), sino desde una propuesta más compleja en sí misma que se desplace en la dirección de la unidad o de la diversidad.

La historia y en particular la periodización fija su atención en las transmutaciones de los grupos humanos y en los cambios que experimenta su ambiente. Comprender las dinámicas temporales bajo el enfoque global significa que la cultura global única no es homogénea, sino más bien mirar la historia humana es como una galaxia compuesta por mundos humanos aislados que se interconectan en la unidad. Lo anterior conlleva a comprender que las unidades temporales no pueden ser enseñadas bajo un modelo, sino más bien abrir las múltiples dimensiones del tiempo y en particular remirar las estructuras de periodización para la historia Latinoamericana (Harari, 2014).

La periodización se transforma en una pieza clave para comprender el cambio histórico y que dichos fenómenos suceden en escalas temporales que interconectan procesos diacrónicos y sincrónicos. Así la reflexión sobre los aspectos de cambio y continuidad; las diferencias temporales entre la unidad y la particularidad sociohistórica. Por ello, la enseñanza de la historia es fundamental, ya que es parte de la construcción del pensamiento temporal e histórico de los estudiantes.

1.2.-EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA TEMPORAL DESDE UNA MIRADA GLOBAL.

La periodización como aspecto relevante de del pensamiento histórico temporal juega un rol fundamental en el desarrollo de la conciencia histórica, mirar nuestro entorno y explicarlo tiene mucho sentido ya que es allí donde ocurren nuestras vivencias, también es allí donde las personas construyen su realidad en base la experiencia cultural temporal. Dentro de la experiencia cultural aprendemos a comprender el tiempo y darle un sentido a los acontecimientos, cambios y continuidades.

Los diferentes problemas o conflictos sociales, económicos, políticos, culturales, religiosos o ambientes requieren ser analizados desde una perspectiva temporal crítica. En esta lógica Christian (2005) expone en el ámbito ambiental, el grave problema de las armas nucleares “(...) un mundo con armas nucleares y problemas ecológicos que desbordan las fronteras nacionales necesitamos con urgencia enfocar a la humanidad como un todo. No es verdad que la historia se vuelva vacía en las escalas grandes” (Christian, 2005, pp. 28-29), más bien se

visualiza una realidad compleja que no puede ser abordada de forma particular, más bien exige sobrepasar las fronteras disciplinares para develar los cambios y efectos que involucra la problemática y que su proyección tiene una relación directa entre el pasado, presente y futuro.

Con ello se develan nuevos cambios que involucra que los historiadores tengan que sobrepasar sus propias fronteras disciplinares, donde el error será parte del proceso de aprendizaje. También se deberán aprovechar los aportes de las otras disciplinas para darle una mayor riqueza al relato histórico y advertir que las realidades históricas son provisionales.

Frente a lo anterior, la preocupación de Rüsen (1987) se basa en la naturaleza de la conciencia histórica para comprender cómo se estructura las diversas categorías de razonamiento, no solo trata el aprendizaje y la enseñanza de la historia, sino que abarca todas las formas de pensamiento, a través del cual uno experimenta el pasado y lo interpreta. Es importante identificar los procedimientos de la narrativa histórica, ya que comprender el entramado histórico permite a las personas hacerse una idea de la función cultural del pensamiento histórico y la función que cumple en orientar nuestras vidas en un marco del tiempo.

Según Le Goff (2015) para comprender y aprehender de mejor forma los virajes y cambios de la historia(s), requiere de una enseñanza donde se sistematicen las divisiones temporales. Ello conlleva a reflexionar sobre las diversas maneras de concebir las periodizaciones y con ello “(...) las continuidades, las rupturas, las formas de pensar la memoria histórica” (p. 9).

2.- APRENSIONES SOBRE EL ENFOQUE GLOBAL.

No debemos dejar de lado algunas aprensiones sobre la historia global, una de las observaciones es querer estudiar el pasado a escalas temporales muy amplias, lo que resulta casi imposible dentro de la investigación histórica. En este punto Stearns (2012) expone que se puede contrarrestar, primero los historiadores afirmar que al aumentar la escala, la historia se vuelve intangible, pierde detalles, textura, concreción y sustancia. Al final se vuelve vacía.

En términos historiográficos en las escalas grandes, los temas y problemas propios de los historiadores podrían desaparecer, del mismo modo como desaparecen los rasgos de un paisaje conocido cuando se observa desde un avión en ascenso. Aun así hay formas de abordar la historia global, por ejemplo identificando y evaluando las fuerzas más grandes (cambio/estructuras/coyunturas) que afecta a las diversas sociedades, donde los ejes pueden apuntar patrones de migración, enfermedades contagiosas, difusión tecnológica, comercio y los fuertes impactos medioambientales que vivimos a diario.

Para algunos historiadores la historia universal puede encerrar peligros en construir otro <gran relato> que puede representar una amenaza para la historia y enseñanza tradicional (nacionalista). Una enseñanza global que involucre diversas escalas temporales puede resguardar los metarrelatos de las historias alternativas, de las minorías, de las regiones, de las naciones o etnias. Ahora bien, los relatos parecen ser inevitables cuando miramos al pasado utilizando diferentes escalas. Así una escala más amplia del relato proporcionara mayor significado.

CONCLUSIONES

Según Le Goff (2015) la periodización ayuda organizar y controlar el tiempo, siendo un acto complejo, cargado de subjetividad y un esfuerzo por producir un resultado aceptable para la gran mayoría de la sociedad.

Las sociedades actuales el fenómeno de los cambios llama a reflexionar cómo se comprende el tiempo y quien lo controla, a medida que los cambios son más acelerados, la periodización se vuelve más significativa para el historiador y ineludiblemente debe ser analizada en los procesos de enseñanza.

La propuesta global implica considerar no solo los movimientos de larga, mediana y corta duración, también de los procesos de mundialización la cual consiste en controlarlas relaciones de tiempo entre los conjuntos (Le Goff, 2015). Lo anterior permitirá de mejor forma la organización y evolución de la humanidad.

Proponer una enseñanza global de la periodización implica enfatizar en la idea de cambio(s), a su vez buscar las conexiones, los movimientos, la fusión de ritmos temporales y la unidad que pueden contener las unidades de tiempo.

Lo anterior, con el objetivo que considere la desintegración como la integración, lo homogéneo como lo heterogéneo en las narrativas de vida global.

Enseñar la periodización en un contexto global es considerar los diferentes elementos que transmutan en las sociedades y comprender que las unidades temporales no pueden ser enseñadas bajo un solo modelo temporal, sino abrir las múltiples dimensiones del tiempo y en particular repensar las estructuras de periodización de la historia humana.

Referencias bibliográficas:

- **Anguera, C.** (2013). Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, n° 12, 27–35.
- **Borghi, B.** (2010). Las fuentes de la historia entre investigación y didáctica. In P. Ávila, R., Rivero, M., & Domínguez (Ed.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 75–84). Zaragoza: Institución “Fernando El Católico.”
- **Christian, D.** (2005). *Mapas del tiempo. Introducción a la <Gran Historia>*. Barcelona: Crítica.
- **Fazio, H.** (2009). La historia Global y su conveniencia para el estudio del pasado y del presente. *Historia Crítica, Edición Es*, 300–319.
- **Ferro, M.** (1991). Visions de l’histoire et périodisation, une typologie. In R. Dumoulin, O. & Valéry (Ed.), *Périodes. La construction du temps historique* (pp. 99–101). París: Éditions de l’École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- **Harari, Y. N.** (2015). *Sapiens. De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Madrid: Debate.
- **Le Goff, J.** (2005). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós.
- **Le Goff, J.** (2015). *Must we divide history into periods?* New York: Columbia University Press.
- **Levine, R.** (2006). *Una geografía del tiempo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- **Llusà, J.** (2015). *Ensenyar història des de la contemporaneitat. Estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneitat a l’ESO*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Mattozzi, I.** (1990). Funzioni obiettivo scuola viva. Retrieved from http://www.funzioniobiettivo.it/medie_file/Curricolo_sul_tempo.htm
- **Mattozzi, I.** (2016). Il tempo non è un problema di matematica. In M. Iori (Ed.), *La matematica e la sua Didattica* (pp. 347–359). Bologna: Pitagora.

- **Osterhammel, J.** (2015). *La transformación del mundo: Una historia global del siglo XIX*. Barcelona: Crítica.
- **Pagès, J.** (1997). EL tiempo histórico. In Pilar Benejam & Joan Pagès (coords.) (Ed.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 189–208). Barcelona: Horsori- ICE/UB.
- **Pagès, J.** (2016). La ciudadanía global y la enseñanza de las ciencias sociales: retos y posibilidades para el futuro. In A. & A. García (Ed.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global* (pp. 713–732). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria/AUPDCS.
- **Paniagua, J.** (2005). Pierre Vilar y la enseñanza de la historia: una visión personal. *Íber*, n° 45, 53–63.
- **Rüsen, J.** (1987). The didactics of history in west Germany: Towards a new self-awareness of historical studies. *History and Theory*, 26, n° 3, 275–286.
- **Santisteban, A.; Tosar, B., Izquierdo, A., Lussà, J., Canals, R., González, N., Pagès, J.** (2016). La Literacidad Crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: Construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. In *García, Arroyo & Andreu (coords.)*, *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar para una ciudadanía global* (pp. 550–560). Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de gran Canaria/AUPDCS.
- **Santisteban, A.** (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Sepúlveda, I.** (2004). Tendencias historiográficas en el siglo XX. In B. (coord. . Casado (Ed.), *Tendencias historiográficas actuales* (pp. 89–121). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- **Stearns, P.** (2012). *Una nueva Historia para un mundo Global*. Barcelona: Crítica.
- **Trepat, C. & Comes, P.** (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: GRAÓ.

El tiempo histórico en la formación del pensamiento histórico. Sentidos y desafíos para los/las estudiantes del profesorado

Rocío Ana Sayago

rocio_sayago@hotmail.com

FFyH. - Universidad Nacional de Córdoba / Argentina

RESUMEN:

En este artículo presentamos los primeros avances de una investigación recientemente iniciada¹, donde indagamos acerca de los sentidos y desafíos que la enseñanza del tiempo histórico asume para los/las estudiantes del Profesorado en Historia (Universidad Nacional de Córdoba) en la residencia docente.

El tiempo histórico es una dimensión estructurante del pensamiento histórico; central “*para la construcción de una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro*” (Santisteban, 2010, p.39).

Como metaconcepto (Pagés y Santisteban, 1999) y como discurso sobre el devenir histórico (Plá, 2005), el tiempo histórico articula nociones que por su abstracción y complejidad constituyen un problema central al pensar su enseñanza. En ese sentido, ponemos a consideración el primer instrumento que construimos –un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas– para acercarnos a las maneras en que los/las practicantes encararan este desafío.

Nos preguntamos: ¿qué saberes y concepciones de la temporalidad y del tiempo histórico construyeron durante su formación inicial?; ¿cuál es el lugar que los/las practicantes asignan al tiempo histórico en relación a los sentidos de la historia como disciplina escolar?; ¿cuáles son para ellos las tensiones y desafíos de su enseñanza? Los resultados obtenidos nos permitirán, en una instancia posterior, interpretar las marcas de estas concepciones expresadas en sus propuestas de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento Histórico – Tiempo Histórico – Formación Docente Inicial

O tempo histórico na formação do pensamento histórico. Sentidos e desafios para os alunos do corpo docente

RESUMO:

No presente artigo, apresentamos os primeiros avanços de uma pesquisa recentemente iniciada, onde indagamos sobre dois sentidos e desafios que o ensino do tempo histórico oferece para os estudantes do Professorado em História (Universidad Nacional de Córdoba) no estágio docente.

O tempo histórico é uma dimensão estruturante do pensamento histórico; central "para a construção de uma consciência histórica que relacione passado com presente e se dirija ao futuro" (Santisteban, 2010, p. 39).

Como metaconcepto (Pagés y Santisteban, 1999), o como discurso sobre o devenir histórico (Plá, 2005), o tempo histórico articula noções que por abstração e complementaridade constituem um problema central ao pensar su ensino. Neste sentido, colocamos na consideração dois instrumentos - uma encuesta semiestructurada e um questionário aberto - que construímos para aproximar as maneiras em que os/ as estagiarios encararan esse desafio.

Nos perguntamos: ¿Quais saberes e concepções de tempo históricos e conscientização histórica constroem en sua formação inicial? ¿Cuál é o lugar que os / as estagiarios atribuem ao tempo histórico em relação aos sentidos da história como disciplina escolar?; ¿Quais são as tensões e os desafios do seu ensino? Os resultados obtidos nos permitira-nos, em uma instância posterior, interpretar as marcas de estas concepções expressadas em suas propostas de ensino.

¹En el marco del Proyecto de Investigación “*Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia*”.SECyT, UNC, CIFFYH, FFyH, dirigido por Lic. Susana Ferreyra

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento histórico - Tempo histórico - Consciência histórica - Formação inicial de professores

The historical time in the formation of historical thought. Senses and challenges for the students of the teaching staff

ABSTRACT:

In this article we present the first advances of a recently initiated² research, where we inquire about the senses and challenges that the teaching of historical time assumes for the students of the History Teacher (National University of Cordoba) in the teaching residence.

Historical time is a structuring dimension of historical thinking; central "for the construction of a historical consciousness that relates past with present and is directed to the future" (Santisteban, 2010, p. 39).

As a metaconcept (Pagés and Santisteban, 1999) and as a discourse on historical becoming (Plá, 2005), historical time articulates notions that by their abstraction and complexity constitute a central problem when we think about their teaching.

In that sense, we put to consideration two instruments - a semi-structured survey and an open questionnaire - that we build to approach the ways in which the students who are doing the practices, face this challenge.

We wonder: what knowledge and conceptions of historical time and historical consciousness did they construct during their initial formation?; What is the place that practitioners assign to historical time in relation to the meanings of history as a school discipline?; What are the tensions and challenges of their teaching for them? The results obtained will allow us, in a later instance, to interpret the marks of these conceptions expressed in their teaching proposals.

KEYWORDS: Historical thinking - historical time - historical consciousness – initial teacher formation

Sobre nuestras preocupaciones y objetivos

Josep Fontana escribía hace varias décadas que:

“Cuantos trabajamos en ese terreno [al de la enseñanza de la historia] –y compartimos al mismo tiempo, la preocupación por la transformación de la sociedad en la que vivimos– hemos creído siempre que nuestra disciplina tenía una extraordinaria importancia en la educación, tanto por su voluntad totalizadora (...) como porque puede ser, empleada adecuadamente, una herramienta valiosísima para la formación de una conciencia crítica” (1999 (1982), pp. 247-248)

La historia no es la única de las disciplinas que aportan herramientas a la formación de la conciencia crítica de la que habla Fontana. Pero hay “ciertos atributos cognitivos, políticos e identitarios propios del pensamiento histórico que orientan la formación de una ciudadanía comprometida con el pasado, crítica de este presente y responsable de su futuro” (Cerdá, 2016, p. 23).

Podemos afirmar que la temporalidad histórica constituye uno de esos atributos particulares del pensamiento histórico. Pagès y Santisteban (2008) insisten sobre la importancia de reflexionar e innovar en la enseñanza del tiempo histórico, “ayudando a formar la conciencia histórica como conciencia temporal, considerando el futuro como el objetivo último del estudio de la historia y de las ciencias sociales.” (p.96)

¹ In the framework of the SECyT Research Project, UNC, CIFYH, FFyH, directed by Lic. Susana Ferreyra and co-directed by Professor Nancy Aquino.

El objetivo fundamental de nuestro trabajo es investigar los modos en que el estudiantado del profesorado en historia enseña el tiempo histórico en sus clases en la escuela secundaria en el marco de la práctica y residencia docente, en el profesorado en historia de la Universidad Nacional de Córdoba.

En esta fase inicial de investigación elaboramos un cuestionario -que analizamos en esta ponencia- para hacer un primer rastreo de las representaciones y los saberes de los/las estudiantes del profesorado sobre las categorías centrales de la temporalidad histórica y sus vinculaciones con los sentidos y finalidades que los estudiantes del profesorado adjudican a la historia como disciplina escolar.

La relevancia de indagar en las concepciones de los/las estudiantes, surge de entender que las mismas operan como fundamento de sus acciones y decisiones en construcción e implementación de sus propuestas de enseñanza.

Los fundamentos teórico-conceptuales para la indagación de saberes docentes y representaciones sociales sobre el tiempo histórico en la formación docente inicial

La investigación que llevamos adelante se inserta en uno de los campos de la didáctica de la historia, el de la formación inicial del profesorado, que tiene como una de sus preocupaciones básicas la mejora de la enseñanza³

Son varias investigaciones de la didáctica en historia y en ciencias sociales que demuestran que la mejora de la enseñanza no puede resolverse únicamente desde los cambios curriculares. Debe ocurrir también -entre otras cuestiones- un cambio en las prácticas, desde una participación activa de los/las docentes; y allí es donde la formación docente inicial y continua tiene un papel fundamental.

La contribución de nuestro trabajo, dentro de la línea investigativa mencionada, gira en torno a *cómo se aprende a enseñar la dimensión temporal de la realidad social en la formación inicial del profesorado*. Para ello recuperamos los aportes de la didáctica crítica vinculados al Pensamiento Histórico y al Tiempo Histórico.

El desarrollo de la investigación del *pensamiento histórico* y el *pensar históricamente* es considerable, por lo que será imposible analizarlo de manera profunda y completa en este espacio. Diremos que ya en la vieja tradición ligada a la historia *magistra vitae*, enseñar a pensar históricamente implicaba que los/las alumnos/as “*aprendan del pasado para no repetir errores*” (Cerdá, 2016, p. 23). Desde otra perspectiva, la perspectiva genética, se trataría de que los/las estudiantes conozcan “cómo llegamos a ser lo que somos” (Palti, 2000).

Para nuestra investigación optamos, en cambio, por otras perspectivas, críticas de las anteriores pero no unívocas, construidas desde el ámbito europeo -entre ellos, los trabajos de Martineu, Pagès y Santisteban- y también latinoamericano -como la investigación de Sebastián Plá, desde México-.

Para Martineu (1999), “pensar históricamente” se vincula con el “modo particular de lectura del presente que aporta la disciplina histórica, con una manera de razonar y con sus propios procedimientos, conceptos y sus interpretaciones basadas en datos documentales” (En Pagés

³Algunas de las investigaciones de la formación docente inicial en diferentes aspectos son las de Benejam (2002), Pagès y (2004); Santisteban, (2005), en el entorno europeo; pero también en nuestra región las de Achilli (2008) y Edelstein (1995, 1999, 2008); por nombrar sólo algunas de las más recientes y relevantes del campo.

2009, p.72). Para este autor, la *actitud*, el *método* y el *lenguaje* propios de la disciplina histórica son los tres pilares del pensar históricamente.

Desde la mirada de Plá (2005), quien investigó el pensamiento histórico a través de las producciones escritas de sus alumnos y alumnas, pensar históricamente es:

“la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular. Esta acción de pensar el pasado se ha construido histórica y culturalmente en Occidente desde principios del siglo XIX y tiene como finalidad la producción normada de significaciones sobre el pasado.” (p. 16)

Son centrales en nuestro trabajo los modelos teórico-conceptuales sobre Tiempo Histórico y Pensamiento Histórico desarrollados desde la Universidad Autónoma de Barcelona, entre ellos los de Pagés, Santisteban, por nombrar los más relevantes en relación a la formación de profesores de historia y/o ciencias sociales.⁴

Los didactas catalanes construyeron modelos como propuestas de estructuras conceptuales, que nos orientan sobre el *qué* y el *para qué* enseñar en relación al pensamiento histórico⁵, a la par que definieron un campo de investigación interpretativa en la didáctica de la historia, la cual tiene un desarrollo considerable en las últimas décadas.

Siguiendo su perspectiva acerca del pensamiento histórico, entendemos que el tiempo histórico es una de sus dimensiones estructurantes.

“Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relaciones pasado con presente y se dirija al futuro.” (Santisteban 2010, p. 39)

Desde la década de 1990, las investigaciones sobre el tiempo histórico, tienen un desarrollo considerable⁶. Pero aún hay escasos avances en la investigación sobre otras categorías como cambio y continuidad, sucesión, cambio y continuidad, la periodización, el ciclo y la dialéctica existente entre las mismas (Jara, Bravo Pemjean, Llusá Serra, 2017).

El tiempo histórico es un metaconcepto o concepto de conceptos (Pagés, 1989,1997, 2004) que se construye a partir de una red de compleja de categorías temporales. La mayoría de trabajos desde la psicología y desde la didáctica muestran que para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico es necesario comprender su estructura conceptual (Audigier y Bassuyau, 1994; Mattozzi 2002).

Para la elaboración del cuestionario seleccionamos algunas de las categorías que conforman la estructura conceptual del tiempo histórico⁷ que consideramos claves en relación a la formación del pensamiento histórico y de la conciencia histórica:

- a) Categorías de la temporalidad humana (pasado, presente y futuro);

⁴Sólo para mencionar algunas de las investigaciones más relevantes: Pagès (1989, 1997), Pagès y Santisteban (1999), Santisteban (2005)

⁵El modelo conceptual del Pensamiento Histórico sistematizado por Santisteban incluye los siguientes ejes: 1) la construcción de la conciencia histórico-temporal; 2) las formas de representación de la historia; 3) la imaginación/creatividad histórica; el aprendizaje de la representación histórica. (2010, p.39)

⁶Encontramos ciertas investigaciones que han profundizado sobre algunas de las categorías Ségal (1991) o Ferro (1991) sobre periodización, Anguera (2012) sobre futuro o Llusá (2016) sobre simultaneidad compleja o contemporaneidad. También destacamos las investigaciones realizadas en nuestro país en la última década. Como los trabajos vinculados a la conciencia histórica en estudiantes y docentes de historia (Coudannes, 2013), las relaciones pasado-presente en la enseñanza (de Amézola, Dicroce y Garriga, 2009), las representaciones y perspectivas prácticas de estudiantes en formación sobre la historia reciente/presente (Jara, 2010), por citar algunos de los trabajos más relevantes.

⁷Santisteban (2007) organizó un modelo conceptual del tiempo histórico en los siguientes ejes: 1) las cualidades del tiempo; 2) las delimitaciones del tiempo; 3) la temporalidad humana; 4) el cambio y la continuidad; 5) el dominio y la gestión del tiempo como conocimiento y como poder.

- b) Categorías para la valoración de cambio (continuidad, duración, coyuntura, estructura, evolución, revolución, desarrollo, decadencia, progreso);
- c) Categorías asociadas al dominio y la gestión del tiempo como conocimiento y como poder (cronología, periodización, imágenes de futuros probables, posibles, deseables, intervención social en la construcción del futuro).

Como mencionamos en el título de la ponencia, nuestras preocupaciones giran en torno a los *sentidos* construidos por los/las estudiantes del profesorado y los *desafíos* que surgen para ellos al transitar las experiencias de la práctica y residencia docente.

En ese sentido, recuperamos las categorías de *saberes docentes* y *representaciones sociales* como guías teórico-conceptuales para esa indagación. Dado el espacio disponible en esta presentación, sólo podemos hacer una breve referencia, tratándose de categorías complejas, abordadas desde diferentes campos de conocimiento (como la filosofía, la psicología, la sociología, la historia, etc.).

Cuando hablamos de *saberes docentes* tomamos los aportes de Tardif (2009) en su definición del carácter múltiple y heterogéneo de estos saberes que los/las docentes ponen en juego en su hacer y que es fundamental para comprender la definición y selección de los contenidos transmitidos en el espacio escolar. En su conceptualización, Tardif (2009) incorpora saberes provenientes de diferentes fuentes: saberes disciplinarios, saberes prácticos, saberes profesionales y saberes curriculares.

Aunque asumimos la dificultad de distinguir—más allá de lo puramente analítico- *saberes* de *representaciones* y de interpretar sus vinculaciones, sostenemos que las concepciones y sentidos de los/las estudiantes practicantes -como también en el caso de los/las docentes en ejercicio- están atravesados por otras construcciones, imágenes acerca de lo que la historia es, de lo que significa la temporalidad que exceden el ámbito de los saberes -que fueron construidos en sus experiencias escolares, o en otros espacios sociales-, y que tal vez de modos más solapados y menos reflexionados, son puestas en juego en la construcción e implementación de sus propuestas de enseñanza.

Nos referimos en este punto a las *representaciones sociales* de los/las estudiantes practicantes. En los individuos y grupos estas representaciones “organizan los esquemas de percepción y a apreciación a partir de las cuales éstos clasifican, juzgan y actúan” (Chartier, R. 1995, p.91). Desde una perspectiva centrada en las prácticas docentes, Charlier (1989) considera que como “*instrumentos cognitivos de aprehensión de la realidad y de orientación de las conductas, las representaciones de los maestros pueden considerarse como uno de los medios que estructuran sus comportamientos de enseñanza y de aprendizaje*” (En Jara 2010, p. 64)

Dentro del universo de las representaciones sociales de los/las alumnos/as del profesorado, haremos foco en lo referido al tiempo histórico y la historia escolar. Consideramos, a modo de hipótesis, que estas representaciones actúan como fundamento de sus acciones y decisiones en relación a la enseñanza.

Conjuntamente nos preocupamos por el impacto de la formación docente inicial en las prácticas de los/las futuros/as docentes. Tenemos en cuenta que existen varias investigaciones que ponen en cuestión el peso de los conocimientos construidos durante el recorrido formativo del profesorado, o por lo menos de la apropiación de los mismos por parte de los/las estudiantes, como fundamento del quehacer docente.

La construcción de herramientas metodológicas para una investigación cualitativa

Esta investigación que iniciamos recientemente indaga la compleja relación entre saberes, representaciones y prácticas en la instancia de residencia y práctica docente. Se basa en el estudio de casos y en la triangulación de distintas estrategias metodológicas de recolección de información, de carácter cualitativo.

Optamos por una metodología centrada en la lógica cualitativa, como un proceso que permite la indagación para la interpretación y la comprensión; aunque no descartamos complementar estos métodos con algunos aportes de instrumentos cuantitativos en la triangulación de los datos.

“El estudio de casos -retoma Jara (2010) de Stake (1994; 1998)- es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Un caso puede ser, un estudiante, un profesor, una escuela, un programa o un grupo de personas (...) no se busca un problema, una relación ni un asunto, sino más bien comprender la particularidad del caso”.

En esta primera fase de rastreo elaboramos un cuestionario⁸ que combina preguntas de carácter abiertas y preguntas cerradas, el cual será aplicado a los/las estudiantes de la cohorte 2018 que se encuentran cursando el Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia del Profesorado en Historia de la UNC, en instancias previas a su ingreso a las aulas en calidad de practicantes. Entendemos que es un instrumento exploratorio para ayudar a identificar variables y relaciones, sugerir hipótesis y dirigir otras fases de la investigación.

En los siguientes momentos de la investigación, los datos obtenidos serán triangulados con lo recabado a partir de registros de observaciones de clases, entrevistas en profundidad instancias de post-práctica y materiales de enseñanza elaborados por los/las practicantes para sus clases (materiales de lectura, líneas de tiempo, etc.).

El cuestionario se orienta, en una primera parte del instrumento, y a partir de preguntas abiertas, a obtener indicios respecto de lo que sostienen los/las estudiantes -al menos en un plano discursivo- como finalidades y sentidos de la historia y su enseñanza, y lo que consideran indispensable enseñar en la escuela en relación a ello:

1.1 ¿Para qué crees que sirve la historia?

(...)

1.2.1 ¿Qué de la Historia consideras que es lo más importante que los/as estudiantes aprendan? (Puedes hacer referencia a acontecimientos, procesos, categorías históricas, procedimientos, actitudes, características del pensamiento histórico, entre otras cuestiones).

(...) **1.2.2** ¿Por qué?

Incluimos también ejercicios que permitan recabar datos sobre sus saberes y representaciones acerca de algunos aspectos básicos de la historia y las perspectivas teóricas sobre la disciplina:

1.3 ¿Qué estudia la historia? Valora las siguientes frases según tu acuerdo o desacuerdo. Siendo **1** el de **mayor acuerdo** y **5** el de **mayor desacuerdo**.

Afirmaciones ///	Valoración (de más a menos, de 1 a 5)	1	2	3	4	5
La historia es la ciencia que estudia el pasado de la manera más objetiva posible.						
La historia tiene como objetivo esencial establecer cronologías para ordenar y secuenciar los acontecimientos del pasado.						

⁸ Dada la extensión requerida para este trabajo, optamos por extraer del cuestionario sólo algunos fragmentos relevantes para su análisis. En la presentación de la ponencia podremos analizar de un modo más completo y profundo el cuestionario completo.

La historia interpreta los hechos desde una determinada ideología, cualquier interpretación histórica está mediatizada por las concepciones sociales del historiador					
El futuro no es objeto de estudio de la historia.					
El estudio de la historia debe poner énfasis en los cambios sociales, los ritmos y duraciones de los procesos históricos.					
La historia económica es más importante que la historia cultural, porque la segunda depende de la primera.					
Todos los ámbitos de la vida de las personas pueden ser estudiados por la historia.					
La historia estudia las acciones de las mujeres y los hombres en sociedad, a través del pasado, del presente y del futuro.					
La historia debe centrarse en las “cuestiones socialmente vivas” y “temas candentes”.					
Los historiadores deben esperar un tiempo prudencial para poder analizar acontecimientos recientes.					
La historia es un discurso.					

1.4 Explica de forma breve la diferencia entre los conceptos de Historia y Memoria como construcciones sobre el pasado. (...)

Las preguntas del punto 2 están orientadas a recuperar desde sus recuerdos su experiencia escolar en relación a cómo se enseña la historia, el tiempo histórico, qué contenidos, qué representaciones. Esta información nos permitirá, en instancias posteriores, explorar las implicancias de estas experiencias en sus prácticas:

2.1 ¿Qué te enseñaron sobre la historia en la escuela secundaria? (...)

2.2 ¿Recuerdas referencias en las clases de historia de la escuela secundaria sobre relaciones pasado-presente o pasado-presente-futuro?

No.

Sí. ¿Cuáles? (...)

2.3 ¿Recuerdas otras referencias asociadas al Tiempo Histórico en tu experiencia en la escuela secundaria?

No.

Sí. ¿Cuáles? (...)

2.4 ¿Recuerdas qué recursos utilizaban tus profesores/as en las clases de historia?

No.

Sí. ¿Cuáles? (...)

El punto 3 del cuestionario está centrado en cuestiones vinculadas a la formación inicial docente inicial. Solicitamos información del recorrido de cada estudiante en el profesorado y requerimos también sus valoraciones respecto a diferentes instancias de la carrera y de las materias que consideran más relevantes en su formación como docentes.

Además intentamos recuperar sus relatos sobre la enseñanza de la temporalidad y del tiempo histórico en las materias del profesorado en historia, que luego podremos cruzar con la información del punto 2 y analizar similitudes y diferencias entre sus experiencias en la escuela secundaria:

3.2 Realiza una valoración de tu formación en el profesorado en historia. Marca con una X en el cuadro según corresponda.	MB	B	R	M
¿Cómo valoras tu formación universitaria en general?				
¿Cómo valoras tu formación universitaria en las asignaturas correspondientes a la Historia como disciplina académica?				
¿Cómo valoras tu formación universitaria respecto de las asignaturas pedagógicas?				
¿Cómo valoras tu formación universitaria para enseñar historia?				
¿Cómo valoras tu formación en cuanto a la temporalidad y al Tiempo Histórico?				

3.4 ¿Recuerdas referencias concretas al Tiempo Histórico durante tu trayecto universitario en el profesorado? Marca con X según corresponda.

No.

Sí. ¿Cuáles? ¿En qué materias? _____

Las preguntas del punto 4 buscan relevar las posiciones de los estudiantes del profesorado sobre los saberes que consideran necesarios para el quehacer del/la profesor/a en historia. La intención es visualizar elementos vinculados al pensamiento histórico, al tiempo histórico, a saberes del campo didáctico y pedagógico, a los saberes prácticos, entre otros. Es interesante también preguntar por el valor formativo que asignan a otras “fuentes de conocimiento”, además de la formación universitaria:

4.1 En tu posición como futuro/a profesor/a, ¿qué crees que se necesita como docente para enseñar historia?

(...)

4.2 ¿Qué saberes y/o conocimientos son imprescindibles para enseñar historia hoy?

(...)

4.3 ¿Qué otros ámbitos, además de la carrera del profesorado, han contribuido a tu formación como profesor/a en historia? Indica con una X la valoración que le atribuyes, siendo 1 la opción más valorada.

Ámbitos que consideras formativos en tu experiencia	1	2	3	4	5
Cursos/talleres/seminarios					
Congresos/jornadas/simposios					
Participación en política o social en organizaciones, movimientos, etc.					
Libros/cine/otras expresiones artísticas					
Textos escolares					
Empleos/ Trabajos diversos					
Otro/s. ¿Cuál/es?:					

En las siguientes partes del cuestionario –puntos 5, 6, 7 y 8– profundizamos en los saberes y representaciones de los/as estudiantes respecto de distintas categorías de la temporalidad histórica, de los modos de representación del tiempo, de los significados que para ellos/as tiene el pasado, el presente y el futuro, las imágenes que construyeron acerca del futuro probable y deseable y de sus miradas acerca de la enseñanza del presente y del futuro en la escuela secundaria:

5.1 ¿Cómo definirías el Tiempo Histórico?

(...)

5.3.1 ¿Qué conceptos temporales consideras que son los más importantes?

(...)

5.4 ¿Qué formas de representación del tiempo histórico conoces?

En el punto 6 planteamos ejercicios para visualizar el dominio de categorías temporales ligadas al cambio y a sus valoraciones y sus perspectivas en cuanto a la enseñanza de estas categorías:

6.1 Menciona ejemplos de cambios históricos -de cualquier marco ámbito y territorio -, que puedas clasificar según su duración.

(...)

6.2 Menciona ejemplos de la historia que pudieras clasificar como estructurales o coyunturales.

(...)

6.3 Menciona ejemplos de la historia que pudieras conceptualizar como ciclo o como crisis.

(...)

6.4 Menciona una frase o algún ejemplo referido a algunas de estas categorías asociadas al cambio histórico.

Categorías	Frases/Ejemplos
Evolución	
Revolución	
Crecimiento	
Desarrollo	
Transición	
Transformación	
Decadencia	
Progreso	

6.5 ¿Qué categorías temporales consideras que presentan mayor dificultad para ser comprendidos y/o aplicados por los/as estudiantes de la escuela secundaria? ¿Por qué? (...)

Para la última parte del cuestionario (puntos 7 y 8) consideramos relevante indagar en las relaciones pasado-presente que construyen los/as practicantes. Otras de las preguntas están orientadas a visibilizar sus imágenes y perspectivas acerca de las categorías de presente y futuro y su enseñanza como contenidos en la historia escolar. Citamos algunas de las preguntas que plateamos en el cuestionario para tal fin:

7.1 Si comparas la situación de nuestro país 100 años atrás con la situación actual, ¿qué dirías que ha cambiado y qué dirías que sigue igual?

7.1.1 Ha cambiado...

(...)

7.1.2 Sigue Igual...

(...)

7.3 El futuro adquiere diferentes significados según la perspectiva de la religión, la ideología y la ciencia. Te pedimos que menciones frases, ideas, conceptos que ejemplifiquen estos diferentes modos de significar el futuro.

El futuro según...	Ejemplos en frases, ideas, conceptos
a) las creencias o religiones	
b) las ideologías	
c) las ciencias	

7.4 Al pensar en el futuro, es posible distinguir lo deseable, lo posible y lo probable.

7.4.1 Describe brevemente cómo sería el futuro deseable para la sociedad desde tu perspectiva. (Puedes referirte a cualquier dimensión de lo social y escala espacial)

(...)

7.4.2 Describe brevemente cómo sería el futuro probable para la sociedad desde tu perspectiva. (Puedes referirte a cualquier dimensión de lo social y escala espacial)

(...)

7.5 ¿Quién o quiénes tienen el poder para intervenir sobre el futuro?

(...)

8.1.1 Según tu experiencia escolar y tus concepciones como futuro/a docente, ¿consideras que debería otorgarse mayor relevancia a la enseñanza del presente en la escuela secundaria? ¿Por qué?

Sí.

No.

8.1.2 ¿Por qué?

(...)

8.1.3 En caso de haber contestado Sí en 8.1.1, ¿cuáles son a tu entender los temas o problemáticas que del presente que deben ser abordados?

(...)

8.2.1 Según tu experiencia escolar y tus concepciones como futuro/a docente, ¿consideras que debería otorgarse mayor relevancia a la enseñanza del futuro en la escuela secundaria? ¿Por qué?

Sí.

No.

8.2.2 ¿Por qué? (...)

Consideraciones finales

Sostiene Pagès (2004) que una de las problemáticas de la formación inicial de profesores es que “no es habitual que los historiadores y las historiadoras universitarios piensen en la formación de su alumnado como profesores de enseñanza secundaria” y que son pocos los que tienen preocupaciones e inquietudes sobre cómo formar para enseñar historia (156).

Creemos que esto forma parte de una situación bastante generalizada en la formación universitaria y está vinculado a un sentido común extendido dentro y fuera del ámbito universitario, respecto de que para enseñar basta con saber de lo que se debe enseñar (Jara y Santisteban, 2010).

En oposición a estas ideas sobre lo que implica la tarea docente, compartimos la preocupación por la formación docente como un ámbito central para la mejora de las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria. En ese sentido, creemos que es importante profundizar en el conocimiento sobre qué y cómo aprenden los/las profesores/as de historia en su trayecto por la universidad, cuál es el impacto de dicha formación sobre las representaciones –acerca de la historia, el tiempo histórico, el pensamiento histórico, la enseñanza y el aprendizaje– construidas en sus experiencias en la escuela primaria y la secundaria.

En ese camino iniciamos esta investigación, con la intención de conocer más sobre las y los jóvenes que han optado por *formarse para formar en historia* en la Universidad Nacional de Córdoba. Mirando en profundidad, a partir de un estudio de casos, la problemática de *cómo se aprende a enseñar la dimensión temporal de la realidad social en la formación inicial del profesorado*. Pretendemos hacer una contribución, aunque sea mínima al conocimiento sobre “los sujetos que aprenden” en el profesorado en historia y que se encuentra a la instancia de la práctica docente.

En la instancia en la que nos encontramos, llegamos a construir un cuestionario como uno de los instrumentos de análisis con los que abordaremos los interrogantes planteados al iniciar este recorrido. Los resultados de esta investigación serán puestos a disposición de los/las estudiantes del profesorado con la intención de habilitar preguntas sobre sus representaciones y saberes en torno al tiempo histórico y sus vinculaciones con los sentidos que ellos/ellas otorgan a la historia escolar; problematizar su recorrido formativo en la universidad y visibilizar sus implicancias en sus prácticas docentes.

Referencias bibliográficas:

- **Cerdá, C.** (2016). El pasado reciente en la escuela. Notas sobre los desafíos de enseñar historia en tiempos de des/memorias. En Valdemarca, L. (coord.). Innovación educativa en la clase de historia, y otras ciencias sociales: reflexiones y materiales para profesores: de resistencias y violencias: entre la despersonización y el Cordobazo. Córdoba. UNC.
- **Chartier, R.** (1995). El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación. Barcelona. Editorial Gedisa.
- **Fontana, J.** (1999) (1982). Historia: análisis del pasado y proyecto social. Barcelona. Ed. Crítica.
- **Jara, M. A., Bravo Pemjean L. y Llusá Serra, J.** (2017). “La concepción del tiempo histórico en futuros docentes de Argentina, Chile y España.” En Pasado Abierto. CEHis. N°6.
- **Jara, M.A.** (2010). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. Tesis Doctoral UAB.

- **Pagès, J.** (1989). Aproximación a un un currículum sobre el tiempo histórico. En Rodríguez Frutos, J. (ed.). Enseñar historia. Nuevas propuestas (pp.107-138). Barcelona. Laia -Cuadernos de pedagogía.
- **Pagès, J.** (1997). El tiempo histórico. En Benejam, P. y Pagès, J. (coord.). Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona. HORSORI ICE UB.
- **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.). Reflexões sobre espaço-tempo” Coleção Textos de Graduação, volume 3. UCSAL/Quarteto editora.
- **Pagès, J.** (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. Reseñas de Enseñanza de la Historia N° 7, octubre 2009, 69-91.
- **Pagés, J. y Santisteban, A.** (1999). La enseñanza del tiempo histórico; una propuesta para superar viejos problemas. En: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las CCSS: Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Editorial Diada. Universidad de La Rioja, pp 187-207.
- **Pagés, J. y Santisteban, A.** (2008). Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica”. En Jara, M.A. (coord.). Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas. EDUCO- Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, Argentina.
- **Palti, E.** (2000). ¿Qué significa enseñar a Pensar Históricamente?. Revista Clío y Asociados. La Historia enseñada. N° 5, Año 2000.
- **Plá, S.** (2005). Aprender a pensar históricamente. La escritura de la Historia en el bachillerato. México D.F.: Plaza y Valdez Editores.
- **Santisteban, A.** (2005). Les representacions i l’ensenyament del tempshistòric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials, Tesis doctoral UAB.
- **Santisteban, A.** (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. [En línea] Clío & Asociados. La Historia Enseñada, 14, 34-56. Accesible en: <http://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03>
- **Tardif, M.** (2009). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Ed. Narcea S. A., 2º edición. Madrid.

"Perú y Chile no se llevan nada bien". Ideas de estudiantes de secundaria de colegios de Lima sobre las relaciones entre Perú y Chile a partir del estudio de la Guerra del Pacífico

Milagros Valdivia Rey

mvaldiviar@pucp.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú / Perú

RESUMEN:

Esta ponencia tiene por objetivo analizar las ideas que tienen estudiantes de secundaria de colegios de Lima sobre las relaciones entre Perú y Chile, a partir del estudio de la guerra del Pacífico (1879-1883). Ellos reconocen a este conflicto como uno de los hechos más importantes de la historia nacional. Además, comprenden diversos aspectos de las relaciones actuales entre ambos países, como disputas por la gastronomía o encuentros deportivos, a partir del recuerdo de dicho enfrentamiento. A pesar de ello, confían en que las relaciones mejorarán con el paso de los años.

Para este estudio se trabajó con estudiantes IV de secundaria de dos colegios nacionales de Lima Metropolitana. Así mismo, fue necesario asistir a las clases en las que se enseñó el tema y realizar un *focusgroup* con un grupo de 5 estudiantes. Este último tuvo dos partes: en la primera, se les preguntó de forma escrita por la importancia de la guerra del Pacífico en la historia del Perú y por la influencia que el conflicto tiene en las relaciones entre ambos países; en la segunda, se tuvo una entrevista para profundizar en sus ideas sobre la historia, sus clases y la guerra.

PALABRAS CLAVE: Guerra del Pacífico, consciencia histórica, memoria histórica, uso público de la historia

"Peru e Chile não se dão bem". Idéias de estudantes do ensino médio de escolas em Lima sobre as relações entre o Peru e o Chile a partir do estudo da Guerra do Pacífico.

RESUMO:

Este trabalho pretende analisar as idéias que têm alunos do ensino médio de Lima sobre as relações entre o Peru e o Chile, a partir do estudo da Guerra do Pacífico. Os alunos reconhecem esse conflito, que ocorreu entre 1879 e 1883, como um dos eventos mais importantes da história nacional. Além disso, eles compreendem vários aspectos das atuais relações entre os dois países, como disputas sobre gastronomia ou eventos esportivos, da memória desse confronto. Apesar disso, eles estão confiantes de que os relacionamentos irão melhorar ao longo dos anos. Para este estudo, trabalhamos com alunos do ensino médio IV de duas escolas nacionais da Lima Metropolitana. Era necessário frequentar as aulas em que o sujeito foi ensinado e realizar um grupo focal com um grupo de 5 alunos. O último teve duas partes: no primeiro, foram perguntados por escrito sobre a importância da Guerra do Pacífico na história do Peru e a influência que o conflito tem nas relações entre os dois países; no segundo, ele teve uma entrevista para aprofundar suas idéias sobre história, suas aulas e a guerra.

PALAVRAS CHAVE Guerra do Pacífico, consciência histórica, memória histórica, uso público da história.

"Peru and Chile do not get along well." Ideas of high school students from schools in Lima on the relations between Peru and Chile from the study of the Pacific War.

ABSTRAC:

This presentation aims to analyze the ideas that high school students from Lima have on the relations between Peru and Chile, from the study of the Pacific War. The students recognize this conflict, which took place between 1879 and 1883, as one of the most important events in national history. In addition, they include various aspects of the current relations between the two countries, such as disputes over gastronomy or sporting events, from the memory of this confrontation. Despite this, they are confident that the relations will improve over the years. For this study we worked with IV grade high school students of two national schools in Lima Metropolitana. It was necessary to attend the classes in which the subject was taught and to carry out a focus group with a group of 5 students. The latter had two parts: in the first, they were asked in writing about the

importance of the Pacific War in the history of Peru and the influence that the conflict has on the relations between the two countries; in the second, we had an interview to deepen their ideas about history, their classes and the war.

KEY WORDS: Pacific War, historical consciousness, historical memory, public use of history.

Introducción

La guerra del Pacífico enfrentó a Chile, Perú y Bolivia entre 1879 y 1883. El conflicto inició cuando Chile ocupó las salitreras de Antofagasta, en ese entonces territorio boliviano; tras la firma de un tratado de alianza defensiva en 1883, el Perú no podía dejar a Bolivia a su suerte. La guerra tuvo una campaña marítima, en la que Chile consiguió el dominio del mar, y otra terrestre. Con Lima en manos del ejército chileno, el gobierno peruano en crisis y tras el fracaso de la resistencia en la sierra, el Perú firmó el Tratado de Ancón, que declaró a Chile como ganador del conflicto. Así, este país reafirmó su modelo de sociedad, a la vez que logró expandir su territorio y convertirse en el único productor de salitre a nivel mundial. Por el contrario, la derrota del Perú no solo se dio en el plano económico, sino que lo forzó a reevaluar su significado como nación.

Esta ponencia tiene por objetivo discutir las ideas que tienen estudiantes de IV de secundaria de dos colegios públicos de Lima sobre las relaciones entre Perú y Chile a partir del estudio de dicho conflicto. Esta guerra es uno de los hechos más importantes en la historia de las relaciones entre ambos países, tanto que aún influye en el presente. En ese sentido, los imaginarios que esta guerra ha generado causan o explican diversos desencuentros entre el Perú y Chile en la actualidad (Parodi 2009). No obstante, debe considerarse que existe un acercamiento entre ambos países, lo que se nota, por ejemplo, en la integración de sus economías (Fernandois 2011; Zapata 2011). Prueba de ello también es el fallo de la Corte Internacional de La Haya, el mismo que finalmente fijó los límites marítimos entre los dos países.

En esta presentación se exponen, en primer lugar, las ideas que tienen los estudiantes sobre el curso de historia y la relevancia de dicha disciplina. En segundo lugar, se revisan las opiniones que tienen sobre las clases en las que aprendieron sobre la guerra del Pacífico, si el tema les interesó o por qué pensaban que era importante. Finalmente, se discuten las percepciones de los alumnos en torno a las relaciones entre Perú y Chile, y las imágenes que tienen sobre el país vecino. Es importante señalar que esta ponencia forma un primer acercamiento al análisis de los resultados recopilados en un proyecto de investigación mayor, una tesis de maestría que busca estudiar el desarrollo de la consciencia histórica en torno a la guerra del Pacífico en alumnos de IV de secundaria de Lima.

Las ideas de los estudiantes y la consciencia histórica

Dada la influencia de la guerra del Pacífico en el presente y el futuro de las relaciones entre Perú y Chile, la enseñanza de este tema en la escuela involucra, o debería involucrar, el desarrollo de la consciencia histórica. Rüsen (2007) la define como el proceso mental que permite utilizar una experiencia del pasado para comprender el presente y, además, orientarse hacia el futuro. La consciencia histórica, al estar dirigida hacia el porvenir, es importante para la formación democrática de la ciudadanía (Santisteban 2010). Por esta razón se puede utilizar como una herramienta pedagógica que guíe las acciones y así producir ciertos tipos de sujetos. Así, un ciudadano responsable vendría a ser aquel que logra posicionarse en la narrativa consensuada sobre el pasado, una historia que crea las identidades de los ciudadanos y la emplea para tomar lecciones que le permitan actuar en el presente (Friedrich 2010).

Los estudios sobre consciencia histórica han sido diversos y aquí se mencionarán solo algunos de ellos. El primero fue *Youth and History*, proyecto que se remonta a 1997. Este estudio analizaba temas de memoria e historia en adolescentes de 25 países de Europa, en los años posteriores a la caída de la Unión Soviética. Por la misma época, Rosenzweig y Thelen publicaron *The Presence of the Past*, texto que probaba que los norteamericanos se interesaban por el pasado y realizaban diversas actividades vinculadas a este (Conrad, Létourneau y Northup 2009). Para el contexto africano, Van Beek (2000) ha estudiado la nueva identidad de los jóvenes africanos después del fin del *apartheid*. En Latinoamérica, Schmidt (2005), González (2006), y Cerri y de Amézola (2007) han estudiado diversos temas relacionados a las ideas sobre la historia e identidad de jóvenes brasileños y argentinos.

En el Perú, León (2004) ha realizado un estudio cuantitativo, y desde la psicología social, sobre las ideas de estudiantes universitarios, en torno a este conflicto. El autor, psicólogo de profesión, no se propone estudiar directamente la consciencia histórica, pues establece como su objetivo analizar las "emociones y creencias" de 445 universitarios de Lima en torno a este episodio, para así poder tener una comprensión más completa de la identidad peruana. A través de un cuestionario, León planteó doce preguntas en torno a la guerra del Pacífico, pero también sobre su conocimiento de la historia del Perú y sus sentimientos hacia este país. Entre las conclusiones a las que llega se encuentran los complejos sentimientos de los peruanos hacia los chilenos, que oscilan entre orgullo, vergüenza, amistad y cólera. Así, el panorama se presenta mucho más complejo que aquel de relaciones de amistad y cooperación que promueve la historia oficial.

Metodología

En este estudio participaron diez estudiantes de IV de secundaria de dos colegios nacionales de Lima. Ambos centros educativos se ubican en distritos de clase media de la capital. Por un lado, el colegio A, ubicado en San Miguel, albergaba a 350 estudiantes de nivel secundario y era de jornada escolar completa. Se trabajó con una de las dos secciones de IV año, la de la profesora Katia. Por otro lado, el colegio B se encuentra en Breña y recibe menos de 100 estudiantes; secundaria funciona por las tardes. Dado el escaso número de alumnos, solo había una sección de IV año y estaba a cargo de la profesora Violeta. Fue necesario que los padres de familia de los estudiantes de ambos planteles firmen un consentimiento informado. Para garantizar su anonimato, se han cambiado los nombres de todos los participantes.

En esta presentación que, como ya se señaló forma parte de un proyecto mayor, se utilizará como base el *focus group* realizado con cinco estudiantes de cada colegio. De manera complementaria, se recurrirá a entrevistas con las profesoras y a la observación de clases. Todas las actividades se realizaron entre junio y noviembre del 2017. La selección de los estudiantes que participaron fue realizada por las docentes. Cabe precisar que en el colegio A los grados superiores estaban compuestos solo por alumnas¹, mientras que en el colegio B, la sección de IV tenía trece alumnos y solo una alumna. Como resultado, para el *focusgroup*se tuvo un grupo conformado solo por varones y otro, por mujeres. Dicha diferencia no parece haber sido especialmente relevante al momento de entrevistar a los alumnos, pero sí

¹ El colegio A era, hasta hace algunos años, exclusivamente de mujeres. Debido a cambios recientes, comenzaron a llegar también alumnos. No obstante el cambio ha sido gradual con lo cual, los grados mayores, IV y V de secundaria, permanecían solo con mujeres.

condicionaba las actitudes de las profesoras hacia sus estudiantes.²La edad promedio de ambos grupos era de quince años.

El *focus group* estuvo compuesto por dos actividades. La primera de ellas fue un cuestionario escrito de cuatro preguntas que los alumnos respondieron en unos cuarenta minutos. Estas indagaban sobre la importancia de la guerra del Pacífico en la historia del Perú y la percepción que tenían de si este hecho influía en el presente y si podía hacerlo en el futuro. La segunda actividad fue una entrevista oral de cuestionario semiestructurado que tuvo lugar unas semanas después de realizada la primera fase.³ El propósito era poder profundizar en las ideas que los alumnos tenían sobre los temas ya trabajados en la parte escrita.⁴ Las entrevistas duraron unos cincuenta minutos cada una, fueron grabadas y posteriormente transcritas.

Resultados y discusión

Sobre el curso de historia

La primera parte de la entrevista estuvo destinada a conocer qué pensaban los estudiantes sobre la historia y sobre sus clases de esta materia. En primer lugar, se les preguntó por sus docentes y el curso de historia. En líneas generales, los alumnos de ambos colegios demostraron sentir afecto por sus maestras y a la mayoría le gustaban las clases. Además, casi todos manifestaron estar interesados por el curso. En el colegio A, las clases de la profesora Katia suelen centrarse en la preparación de infografías, cartulinas donde se colocan imágenes y datos del tema trabajado; muchas veces esta actividad se hace de forma grupal. En una de las clases de la guerra del Pacífico, las alumnas hicieron infografías que abarcaban diferentes aspectos del conflicto; se enfocaban, sobre todo, en datos como fechas, nombres y batallas. Dos de las estudiantes, Jimena y Diana, comentaron que esta metodología les permitía integrarse con sus compañeras y compartir ideas entre sí, lo que resultaba en un mejor aprendizaje.

En el colegio B, los alumnos tenían opiniones diferentes sobre el curso. Por un lado, Paolo y Agustín⁵ señalaron que el curso les gustaba porque aprendían datos interesantes e importantes para su formación cultural; por el otro, Mauro reconoció que el curso no le gustaba porque sentía que no era bueno aprendiendo fechas. César, por su parte, comentó que no le gustaba la historia del Perú y que prefería la universal. En lo que coincidieron los cuatro es en las virtudes de su docente: para ellos, la profesora Violeta era dinámica, tenía paciencia y utilizaba diversos materiales que facilitaban el aprendizaje. En efecto, en la mayoría de las clases, la docente utilizaba el aula multimedia del colegio y la plataforma PerúEduca del Ministerio de Educación, que permitía que los alumnos accedieran a contenidos diferentes a los presentados por el libro de texto. Incluso Mauro reconoció sus ventajas pues, como le gusta la computación, obtenía mejores calificaciones cuando las clases eran de esta forma.

En segundo lugar, se les preguntó para qué pensaban que servía la historia. En el colegio A, dos alumnas reconocieron su valor como conocimiento. Así, Natalia afirmó que “la historia nos sirve, obviamente, para culturizarnos acerca de la historia de nuestro país y aparte del mundo también”, mientras Karina dijo que en el colegio le enseñan “datos muy importantes

²Es así que, por un lado, la profesora Katia prefería temas de historia de las mujeres para llamar la atención de sus alumnas. Por otro lado, la profesora Violeta consideraba que a sus alumnos, la mayoría de ellos varones, se interesaban de forma especial por los temas bélicos. Por esta razón, le daba especial énfasis a la narración de los combates y batallas de la guerra.

³Uno de los alumnos del colegio B, Sandro, participó de la parte escrita del *focusgroup*, pero no asistió al colegio el día de la entrevista.

⁴Instone (2013) ha demostrado que, para el estudio de la conciencia histórica, las redacciones de los alumnos no bastan por sí mismas, sino que deben ser contrastadas con sus entrevistas en las cuales se pueda profundizar.

⁵ Agustín era uno de los cuatro estudiantes que habían llegado al colegio ese año procedentes de centro educativos privados. Acostumbrados a un ritmo de trabajo distinto, su arribo permitió a la profesora elevar mejor las discusiones de la clase, pues se había generado una suerte de competencia entre los alumnos.

que debemos aprender en nuestra vida cotidiana". Las otras dos alumnas que respondieron a la pregunta fueron Jimena y Diana, quienes plantearon la existencia de una relación entre el estudio del pasado y el conocimiento del presente. Para ambas, conocer a nuestros antepasados es una forma de aprender quiénes somos y de lo que hemos pasado para serlo.

En el caso del colegio B, las respuestas se dividen en dos grupos. En primer lugar, tres alumnos, Mauro, César y Agustín, planteaban que existe una relación entre la historia y la identidad nacional. Es así que, para ellos, aprender historia es también aprender sobre el pasado del país y de los sucesos que ocurrieron. A pesar de haber señalado que no le gustaba la historia del Perú, César reconoció que tenía que saberla porque era peruano. Para Agustín, conocer el pasado ayuda a "formar la identidad cultural de una persona". En segundo lugar, él también planteó la existencia de relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. Junto con Paolo, ambos comentaron que los errores del pasado repercuten en el presente; si no aprende de ellos, se caerá en el mismo error. En estos dos alumnos puede notarse la idea de que la historia sirve en tanto brinda lecciones para el presente y el futuro.

Las clases sobre la guerra del Pacífico

En la segunda parte de la entrevista se discutió con los alumnos en torno a las clases en las que habían estudiado la guerra del Pacífico. Una primera pregunta estuvo destinada a conocer qué era lo que recordaban de este tema. En el colegio A, las alumnas fueron capaces de recordar que la guerra tuvo campañas y batallas y, además, mencionaron algunas de ellas. Probablemente pudieron recordar este tipo de datos pues eran los que colocaron en las infografías que elaboraron, como se describió anteriormente. En el mismo sentido, comentaron sobre los orígenes del conflicto, los cuales relacionaron con el guano y el salitre, así como también el pretexto de los diez centavos, y la alianza entre Perú y Bolivia junto con el consecuente recelo de Chile. Una alumna, Silvana, recordó hechos más precisos: el incendio de la Biblioteca Nacional por parte de los chilenos y la participación del francés Petit Thouars en la defensa de Lima.

En cuanto al colegio B, dos alumnos relataron distintos hechos anecdóticos de las batallas. La profesora Violeta comentó en su entrevista que a sus alumnos les interesaba el tema de las guerras, hecho que explicó al señalar que la mayoría eran varones. En una de las clases observadas, la docente hizo una explicación bastante narrativa de las batallas de Iquique y Angamos, ambas de la campaña marítima. Mauro, por ejemplo, recuerda "que un chileno saltó al [monitor] Huáscar y lo mataron", mientras que César comentó el enfrentamiento entre Miguel Grau y Arturo Prat. Paolo se refirió a la victimización del Perú en la historia oficial, en la cual se responsabiliza a Chile por la derrota. Esta visión oculta que el país se encontraba fragmentado desde antes del enfrentamiento. La profesora Violeta le había dado especial énfasis a esta idea, pues proyectó el video un historiador en cual se explicaba cómo la guerra estaba perdida desde el inicio.⁶ Así, Paolo rescataba cómo la profesora les había brindado una visión diferente a la que les proponía el Estado.

Una segunda pregunta quería averiguar qué tanto les había interesado el tema. En el colegio A, dos alumnas, Natalia y Karina, señalaron que sí, que les había gustado aprender sobre el conflicto. Sin embargo, al explicar por qué, solo señalaron las exposiciones que habían realizado y las imágenes que habían visto. Así, su interés parece haber estado más relacionado con la metodología de la clase que con el tema en sí. Por el contrario, Jimena y Silvana explicaron que al aprender sobre la guerra habían podido comprender mejor las

⁶ El video, titulado *Perú perdió la guerra del Pacífico antes de marchar a la guerra* (2015), era de RPP Noticias y presentaba al historiador peruano Juan Luis Orrego. Él argumenta que se prefiere culpar a Chile para así ocultar que el Perú era un país dividido y con malas políticas antes de la guerra. La profesora proyectó el video hasta tres veces en su clase. Está disponible en: youtu.be/-L8XXRoGdGk

relaciones entre Perú y Chile, a partir de la marca que había dejado la guerra en la historia de las relaciones entre ambos países.

Resulta interesante comparar estas ideas con las relacionadas sobre la importancia de la historia que fueron expuestas previamente. Por un lado, es de resaltar que para Natalia y Karina, el estudio de esta materia era importante porque aportaba conocimiento, a la vez que no fueron capaces de brindar una respuesta compleja de por qué les había gustado aprender sobre la guerra del Pacífico, más allá de señalar la metodología de trabajo. Por otro lado, Jimena había planteado la relevancia de la historia en tanto permitía establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, a la vez que señaló que al estudiar sobre la guerra del Pacífico era capaz de comprender, en sus palabras, “por qué a veces hay un poco de rencilla entre Chile y Perú”. Las otras dos alumnas, Silvana y Diana, respondieron solo una de las dos preguntas. Entonces, puede verse que existe una relación en las tres alumnas señaladas entre cómo comprenden la historia y la forma en la que parecen haber procesado lo aprendido sobre el enfrentamiento.

En el colegio B, las respuestas fueron distintas. Para Agustín, el estudio de este tema implicaba comprender relaciones entre el pasado y el presente. Fue por esta razón esto que le gustó, pues estudiarlo implica “encontrar resentimientos entre peruanos, chilenos y bolivianos”, los cuales que se originaron en el conflicto. César reconoció que el tema no le gustó y explicó que uno de los videos que habían visto en clase le pareció aburrido.⁷ Esta respuesta corresponde con el hecho de que, como él ya había señalado anteriormente, no encontraba interesante la historia del Perú. El tema tampoco fue del agrado de Mauro y Paolo, aunque por razones distintas a la de su compañero: ellos consideraban que este episodio había sido trágico para el país. El primero explicó, de forma bastante narrativa, que no le habían gustado los ataques de Chile al Huáscar y la muerte de tantos peruanos; el segundo dijo no estar de acuerdo con que Grau haya salvado soldados chilenos en un contexto de guerra, pues su deber era derrotar al enemigo.

Lo mismo que en el colegio anterior, es posible encontrar una relación entre estas ideas y la función que le atribuyen a la historia. Así, las respuestas de los alumnos toman dos caminos: las relaciones temporales, y el vínculo que existe entre la historia y la identidad nacional. Por un lado, Agustín había señalado que la historia servía para aprender de los errores del pasado y no volver a cometerlos en el futuro. Aun cuando no desarrolló exactamente esta idea, su respuesta sobre si le gustó aprender sobre la guerra del Pacífico planteó que existía una relación entre el presente y el futuro, pues el conflicto permite entender el origen de los enfrentamientos entre Perú y Chile. Por otro lado, Mauro y César habían explicado que la historia permitía conocer el pasado y la identidad de un país. Esta respuesta corresponde con la identificación que ellos realizaron de la guerra y, sobre todo, de sus derrotas militares, como uno de los hechos más trágicos de la historia nacional.

En el cuestionario escrito, a los alumnos se les preguntó si pensaban que era importante aprender sobre el conflicto. A grandes rasgos, puede decirse que en ambos colegios tocaron los mismos puntos. Para todos los estudiantes, salvo Natalia, este hecho se valora como un conocimiento de la historia del Perú o, como ellos lo señalan, es importante aprender de nuestra historia. Un buen número destacó su importancia como parte de la cultura general que deben tener⁸, mientras que otros tantos resaltaron que la guerra del Pacífico marcó un antes y un después en las relaciones entre Perú y Chile. Solo dos estudiantes, Jimena y Mauro, rescataron que el conflicto podía enseñar lecciones para el futuro; ella señaló que

⁷ No recordaba de qué se trataba el video. No obstante, aclaró que esto no tenía nada que ver con la forma de enseñar con la docente pues, una vez más, aclaró que ella “enseñaba muy bien”. Parece ser que se trataba, efectivamente, de una cuestión de gustos.

⁸ Karina incluso destacó que se trata de un conocimiento que se necesitará en la universidad.

permitía tener ejemplos de personas que gobernaron bien y mal, mientras que él respondió que el conflicto enseñaba que se tiene que estar preparado ante cualquier situación.

Las relaciones entre Perú y Chile

El tercer tema trabajado en las entrevistas fue el de las relaciones entre Perú y Chile. Una primera pregunta estuvo destinada a conocer si habían escuchado alguna noticia sobre el país vecino. En el colegio A, resaltan las respuestas de dos alumnas, pues mostraban que las imágenes que tenían de Chile provenían de las redes sociales. Natalia recordaba haber visto una noticia en *Facebook* sobre Ed Sheeran, un cantante pop que declaró en Chile que le gustaba el pisco peruano.⁹ Silvana comentó que había visto el video de un “chico en *Facebook*” que hablaba mal del Perú y que quemó una bandera nacional. Aclaró que no le sigue el juego, para que así no se extienda más. Además, recordó otro video en *Youtube* donde competían un chileno y un peruano para ver quién preparaba el mejor cebiche y, finalmente, un jurado decidió que el plato peruano era mejor.¹⁰

Las alumnas tenían imágenes de Chile bastante cercanas, pues conocían personas que habían estado o vivido en ese país. Para comenzar, tenían una compañera de clase que había estudiado dos años en Santiago, ciudad a la que viajó por trabajo de su padre. Como explicó Diana, su amiga contó que no quería se enteraran que era peruana, porque ello venía acompañado de adjetivos como “peruanita” o “cholita”. Jimena contó que su mamá había vivido un tiempo en Chile y por eso ambas tenían amigas en ese país. También explicó que una amiga homosexual de su mamá había viajado a Chile, país que considera más liberal y tolerante. Natalia también tenía una amiga que había estudiado en dicho país y le había contado cómo eran las relaciones entre profesores y alumnos allí. Finalmente, Silvana dijo que tenía una vecina que se había mudado a Chile, pues allí recibía una mejor atención de salud.

En el colegio B, uno de los primeros temas que se discutió fue el del fútbol. La coyuntura de aquellos días, de los partidos eliminatorios del Mundial Rusia 2018, hizo que el debate se centrara en que Chile no había logrado clasificar; los alumnos habían recibido esta noticia con cierta alegría. Otro de los temas que surgió fue el de la presencia de dicho país en la economía peruana. César acotó que dos importantes supermercados, Metro y Wong, eran de propiedad de chilenos; señaló que por esta situación, Chile “le molestaba”. Paolo explicó que Chile compraba poco a poco la parte sur del país, específicamente los viñedos, lo que constituía una suerte de invasión. Agustín comentó que había leído sobre la venta de gas al país vecino, el mismo que luego revendían al Perú. Este alumno también hizo mención a la controversia en torno al origen del pisco, el cual fue el último tema que se tocó.

En cuanto a las actitudes de Perú y Chile, los alumnos dieron diversos comentarios en torno al carácter y la forma de ser de los habitantes de cada país. César explicó que hay pequeños grupos de peruanos que odian a los chilenos; además, preciso que existe entre los peruanos la tendencia a ser más agresivos e insultar, lo que no ocurre en otros países, donde la forma de pensar es diferente. Su compañero Paolo era de la misma opinión. Él precisó que existen grupos en el Perú que reaccionan de forma negativa cuando se habla de un chileno. Al igual que César, identificó que el peruano era violento en ciertas situaciones, sobre todo cuando es provocado. Agustín también explicó que existían grupos que tienden a hablar mal de los chilenos, pero que estos últimos también han protagonizado episodios discriminatorios contra los peruanos que han emigrado a su país.

⁹ A Natalia le gustó la noticia, la compartió y recibió *likes* de sus amigas. Dijo que le había dado risa que Sheeran hubiese dado ese comentario en Chile.

¹⁰ El tema de la gastronomía fue mencionado por dos alumnas más, Karina y Diana.

A partir de las ideas anteriormente discutidas, Agustín concluyó que existe resentimiento entre las poblaciones de ambos países. Sin embargo, él también notó que hay un compañerismo, al menos en términos económicos. Para sostener esta idea hizo mención al Tratado de la Alianza del Pacífico.¹¹ Aún así, precisó que no solo era necesario que los gobiernos mejores las relaciones, pues se tiene que involucrar también a la población. César es de la misma opinión; para él, Chile y Perú son compañeros, pero no amigos. Son términos diferentes, explica, pues uno puede tener compañeros con los que no se habla pero igual puede trabajar con ellos. Cuando se le preguntó cuáles serían estos "trabajos" que Perú y Chile debían realizar juntos, César no supo cómo justificar su respuesta.¹²

Una segunda pregunta se propuso averiguar cómo pensaban que serían las relaciones entre Perú y Chile en el futuro. En el colegio A, para las cuatro estudiantes que respondieron esta pregunta, el cambio en las relaciones, vale decir, el llevarse mejor, depende de la actitud que tengan las poblaciones de ambos países. Para Karina, se trata de que las personas sepan sobrellevar los problemas y tengan "una mejor actitud entre los dos", que evite los malos tratos. Por su parte, para Diana, es cuestión de superar los prejuicios. Ella explicó que cada sociedad tiene los suyos, así que las nuevas generaciones recibirán los estereotipos actuales sobre Chile. Entonces, para mejorar la situación es necesario eliminarlos. De opinión similar es Natalia, para quien peruanos y chilenos deben modificar su comportamiento y dejar atrás estas ideas, pues solo llevan a expresiones discriminatorias entre sus habitantes. En la misma línea, Silvana señaló que depende de las personas no hacerle caso a los problemas y tratar de llevarse mejor.

En el colegio B, los alumnos también veían con cierto optimismo la mejora de las relaciones entre ambos países. Se repetía la idea de que las relaciones podían cambiar siempre y cuando los ciudadanos así lo desearan. Así mismo, reconocían que tenían un rol en esta situación. Mauro, por ejemplo, reconoció que dependía de que les enseñaran a sus hijos que Perú y Chile deben llevarse bien. Por su parte, Agustín pensaba que ambas poblaciones pueden mejorar sus relaciones, pero que deben dejar atrás sus diferencias y lo ocurrido en el pasado; por el contrario, lo sucedido tiene que aceptarse pues no va a cambiar, con lo cual no viene al caso tener resentimiento. Finalmente, para Paolo era preciso que se dejara de lado la versión estatal que responsabilizaba a Chile por el conflicto y que, por el contrario, presentaba a Perú como la víctima.

Finalmente, en el cuestionario escrito se preguntó por la influencia de la guerra del Pacífico. A la pregunta "¿Piensas que la guerra del Pacífico influye en el presente?", cuatro de las cinco alumnas del colegio A respondieron sobre el tema de la gastronomía, aunque no hicieron referencia directa al conflicto. Destacaron que existían desencuentros entre chilenos y peruanos en torno al origen de ciertas comidas típicas o tradiciones que los chilenos "tratan de copiar", como señaló Natalia, o "toman como suya", según Jimena. En el colegio B, los cinco alumnos hicieron referencia a desencuentros entre pobladores de ambas nacionalidades, aun sin especificarlos, pero sí los vincularon de forma directa a la guerra del Pacífico. Por ejemplo, Mauro señaló que "[los chilenos] no socializan con los peruanos debido a su historia de guerra que tuvo con el Perú", mientras que Agustín respondió que "aun existe el resentimiento de parte de la población peruana a causa de este hecho".

La última pregunta fue si pensaban que la guerra del Pacífico influiría en el futuro de las relaciones entre Perú y Chile. Siete estudiantes de ambos colegios respondieron que reconocían que existían diferentes conflictos entre los dos países, aunque siempre por temas

¹¹Este tratado agrupa a Chile, Perú, México y Colombia para temas sobre todo comerciales.

¹² Explicó, con ciertas dudas, que podría tratarse de enfrentamientos con otros países. Al preguntársele cuáles, respondió que Corea del Norte y Estados Unidos.

diversos y muy puntuales. En el colegio A, dos alumnas, Karina y Jimena, no descartaron la posibilidad de que estas pequeñas disputas puedan derivar en una mayor. Dos de sus compañeras, Natalia y Silvana no pensaban que la guerra del Pacífico influiría en el futuro. Para Natalia, el tener amigos u enemigos dependía de cada país, y no estaba segura de la influencia del conflicto en cuestión. Por su parte, Silvana no negó la importancia de la guerra en las relaciones Perú y Chile, pero afirmó que se trataba de un tema pasado y que, al haber terminado, no tendría mayor influencia en el futuro.

En el colegio B, destacan las respuestas de tres alumnos: Mauro, Paolo y Agustín. Ellos consideraban que la guerra del Pacífico era un hecho histórico difícil de olvidar. Para Mauro, la educación cumplía un rol fundamental en mantener esta rivalidad, pues es así como la aprenderían los niños en el futuro. De acuerdo a Paolo y Agustín, se vuelve fundamental superar el recuerdo del conflicto para así lograr la reconciliación entre los países. En ambos casos se trata de una decisión de la población, quienes deben ser capaces de olvidar, en palabras de Paolo, "ese sabor amargo de la guerra". Solo Sandro hizo referencia a la rivalidad entre Perú y Chile como lo habían hecho las alumnas del colegio A y señaló las disputas en torno al origen de comidas, tragos o manifestaciones culturales.

Reflexiones finales

Como parte de esta presentación se discutieron las ideas que tenían dos grupos de estudiantes de dos colegios de Lima en torno a Chile y a la guerra del Pacífico. En primer lugar, la mayoría de alumnos comentó que les gustaba el curso. No obstante, tenían ideas muy diferentes sobre por qué era importante aprender historia. Hubo quienes reconocieron su valor como conocimiento y otros, que la relacionaron con la identidad nacional. También hubo estudiantes que plantearon relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. En segundo lugar, resalta que estas ideas se relacionan, a su vez, con la importancia que le dan al estudio del conflicto en cuestión. Por ejemplo, para una alumna el estudio de la historia permitía establecer relaciones temporales y, por lo tanto, aprender sobre la guerra del Pacífico dejaba entender por qué existen enfrentamientos entre el Perú y Chile.

En tercer lugar, llama la atención las diferentes imágenes que los estudiantes tenían sobre Chile. Tocaban temas tan distintos como la gastronomía, la economía y el fútbol. Las redes sociales cumplen un rol importante en proveer estas imágenes y en uno de los colegios, estas provenían de que las alumnas conocían de forma directa a chilenos o personas que habían vivido en ese país. Finalmente, la gran mayoría de estudiantes coincidían en que las relaciones entre ambos países podían mejorar en el futuro, aun cuando reconocían lo difícil que sería conseguir este objetivo. Para ellos, resultaba necesario dejar atrás los recuerdos de la guerra del Pacífico. De ser así, queda claro que es necesario reflexionar en torno a la forma en la cual se enseña este tema en las escuelas. El contexto actual de acercamiento entre ambos países, ya fijados los límites marítimos, así también debería exigirlo.

Referencias bibliográfica:

- **Cerri, L., y De Amézola, G.** (2007). Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia. Una investigación intercultural sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 31-50.
- **Conrad, M., Létourneau, J., y Northup, D.** (2009). Canadians and Their Pasts: An Exploration in Historical Consciousness. *The Public Historian*, 31, 1, 15-34. Accesible en: jstor.org/stable/10.1525/tph.2009.31.1.15
- **Fernandois, J.** (2011). De la paz final a la paz herida. En *Generación de diálogo* No. 2. Aspectos históricos. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto de

Estudios Internacionales: Konrad Adenauer Stiftung; Santiago: Universidad de Chile, Instituto de Estudios Internacionales. Accesible en: kas.de/wf/doc/kas_32465-1522-4-30.pdf?121019160604

- **Friedrich, D.** (2010). Historical consciousness as a pedagogical device in the production of the responsible citizen. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21, 5, 649-663.
- **González, P.** (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 21-30.
- **Instone, M.** (2013). Moving Forwards While Looking Back: Historical Consciousness in Sixth- Form Students. *Teaching History*, 152, 52-60. Accesible en: jstor.org/stable/43260827
- **León Donayre, R.** (2004). ¿Qué piensan y qué sienten los jóvenes limeños acerca de la Guerra del Pacífico?: un estudio. *Teoría e investigación en psicología*, 13.
- **Parodi, D.** (2009). Entre el 'dolor de la amputación' y el 'complejo de Adán': imaginarios peruanos y chilenos de la Guerra del Pacífico. En Rosas, C. (Editora). *El odio y el perdón en el Perú. Siglos XVI al XXI*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- **Rüsen, J.** (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral. [Traducción de Silvia Finocchio]. *Propuesta Educativa*, 7, 27-36. Accesible en: culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf
- **Santisteban, A.** (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados, La historia enseñada*, 4, 53-64.
- **Schmidt, M. A.** (2005). Jóvenes brasileros y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, 53-64.
- **Van Beek, U.** (2000). Youth in the New South Africa: A Study of Historical Consciousness. *Polish Sociological Review*, 131, 339-354. Accesible en: jstor.org/stable/41274764
- **Zapata, A.** (2011). De Ancón a La Haya: relaciones diplomáticas entre Chile y Perú. En *Generación de diálogo No. 2. Aspectos históricos*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto de Estudios Internacionales: Konrad Adenauer Stiftung; Santiago: Universidad de Chile, Instituto de Estudios Internacionales. Accesible en: kas.de/wf/doc/kas_32465-1522-4-30.pdf?121019160604

¿Qué tiempos, qué espacios, qué ciudadanía? Las representaciones del profesorado sobre la enseñanza de la historia en un mundo cada vez más global

Julia Tosello - Antoni Santisteban - Miguel A. Jara

julitosello@gmail.com, antoni.santisteban@uab.cat, mianjara@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue / Argentina- Universidad Autónoma de Barcelona / España

RESUMEN:

Vivimos en un mundo que está experimentando transformaciones profundas que redefinen las interrelaciones sociales tanto a nivel local como planetario. Mientras algunos grupos lideran este proceso y se benefician de estos cambios, otros van hacia un mayor aislamiento y pobreza, que lleva a su invisibilidad y a una creciente desigualdad (Andreotti, 2006). En este contexto, la enseñanza de la historia ha de estar al servicio de la justicia social, tanto a nivel local como para el análisis de los procesos históricos que están configurando un mundo interdependiente (González Valencia, Santisteban & Pagés, 2016).

El trabajo que presentamos tiene el objetivo de interpretar qué piensa un grupo de profesores y profesoras de historia de nivel secundario de Neuquén (Argentina) y de Cataluña (España) que aporta -o puede aportar- la enseñanza de la historia a una educación para la ciudadanía crítica y democrática en un mundo cada vez más global. Para ello hemos elaborado un cuestionario con el que pretendemos indagar en las representaciones sociales del profesorado sobre estos aspectos.

Consideramos que explorar las representaciones sociales del profesorado sobre nuevas y posibles perspectivas de enseñanza de la historia que se adecúen a este mundo en el que se solapa lo local con lo global, es de suma relevancia para repensar una educación histórica útil a ciudadanos y ciudadanas capaces de acceder al contexto histórico y actuar en la sociedad globalizada (Stearns, 2012).

PALABRAS CLAVE: Mundo global; enseñanza de la historia; profesorado; representaciones sociales.

¿Que tempos, quais espaços, qual cidadania? Representações dos professores da história do ensino em um mundo cada vez mais global.

RESUMO:

Vivemos em um mundo que está passando por profundas transformações que redefinem as inter-relações sociais tanto local quanto globalmente. Enquanto alguns grupos lideram esse processo e se beneficiam dessas mudanças, outros vão para um maior isolamento e pobreza, levando a sua invisibilidade e crescente desigualdade (Andreotti, 2006). Neste contexto, o ensino da história deve estar ao serviço da justiça social, tanto a nível local como para a análise de processos históricos que estão moldando um mundo interdependente (González Valencia, Santisteban & Pagés, 2016).

O trabalho que apresentamos visa interpretar o que um grupo de professores de história de nível secundário em Neuquén (Argentina) e Catalunha (Espanha) pensam sobre como contribui - ou pode contribuir - o ensino da história para uma educação para a Cidadania crítica e democrática num mundo cada vez mais global. Para este propósito, elaboramos um questionário com o qual pretendemos investigar nas representações sociais dos professores sobre esses aspectos.

Consideramos que explorar as representações sociais dos professores sobre novas e possíveis perspectivas de ensino da história que se adaptem a este mundo, em que o local se sobrepõe ao global, é de grande relevância para repensar uma útil educação histórica para cidadãos capazes de acessar o contexto histórico e atuar em uma sociedade globalizada (Stearns, 2012).

PALAVRAS CHAVE: Mundo global; ensino da história; professores; eepresentações sociais.

What times, what spaces, what citizenship? Social representations of the professorate about history teaching in an increasingly global world.

ABSTRACT:

We live in a world that is undergoing profound transformations that redefine social interrelations both locally and globally. While some groups lead this process and get benefit from these changes, others move towards greater isolation and poverty, that leads to their invisibility and an increasing inequality (Andreotti, 2006). In this context, the teaching of history should be at the service of social justice, both at the local level and for the analysis of historical processes that are shaping an interdependent world (González Valencia, Santisteban & Pagés, 2016).

The work we present aims to interpret what do a group of history teachers of secondary level of Neuquén (Argentina) and Catalonia (Spain) think about how the history teaching contributes - or can contribute - to an education for a critical and democratic citizenship in an increasingly global world. For this purpose we have elaborated a questionnaire with which we intend to investigate the social representations of the teachers on these aspects.

We consider that to explore teachers' social representations about new and possible perspectives of history teaching adapted to the whole world, where the local and the global are overlaped, is of great importance to rethink a useful historical education to citizens able to access to the historical context and act in a globalized society (Stearns, 2012).

KEY WORDS: Global world; history teaching, professorate, social representatio

Contextos de la investigación

El trabajo que presentamos es un avance de una investigación¹ que tiene como objetivo saber qué aporta o puede aportar la enseñanza de la historia a la educación para la ciudadanía en un mundo cada vez más global. El estudio se realiza con profesores y profesoras de Argentina (Neuquén) y España (Barcelona). Entre otras cuestiones, nos interesa dar cuenta del pensamiento del profesorado, las orientaciones curriculares y las prácticas concretas sobre la enseñanza de la historia vinculada a una educación para la ciudadanía en un mundo global. Hemos realizado análisis de documentos, cuestionarios, entrevistas y observaciones de clases. En esta ocasión presentamos el análisis de los datos obtenidos de un cuestionario en el que hemos planteado la combinación de preguntas abiertas y cerradas con la intención de saber qué piensan los/as encuestados/as sobre la temática en cuestión. Pretendemos analizar los tiempos, los espacios y el tipo de ciudadanía que el profesorado promueve en sus clases.

El cuestionario nos ha ofrecido una serie de información que da cuenta de las representaciones sociales (Moscovici, 1979) del profesorado y ello es relevante para comprender el significado que le atribuye a los estudios sociales en dos localidades distantes y diferentes. Consideramos que explorar las representaciones sociales del profesorado sobre nuevas perspectivas de enseñanza de la historia en este mundo cada vez más global, es de suma relevancia para repensar una educación histórica para ciudadanos y ciudadanas, en la medida que les permita comprender e interpretar un nuevo contexto histórico y actuar en la sociedad globalizada (Stearns, 2012).

La enseñanza de la historia en un mundo cada vez más global

Vivimos en un mundo que es cada vez más interdependiente e interconectado, con transformaciones profundas que redefinen las relaciones sociales locales y planetarias.

¹Investigación doctoral titulada "Enseñanza de la Historia y Educación para la Ciudadanía en un presente globalizado. Un Estudio de Casos desde dos lugares del mundo", dirigida por el Dr. Antoni Santisteban (UAB-España) y co-dirigida por el Dr. Miguel A. Jara (UNCo.-Argentina)

Mientras que en este contexto multicultural algunos grupos lideran este proceso y se benefician de estos cambios, otros van camino a un mayor aislamiento, pobreza, migraciones forzadas y una marginación que los hace cada vez más invisibles (Andreotti, 2006). En este marco, consideramos que la enseñanza de la historia ha de estar al servicio de la justicia social, tanto a nivel local como para el análisis de los procesos históricos que están configurando este mundo interdependiente (González Valencia, Sant, Santisteban y Pagés, 2016).

Si desde la teoría crítica la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía ha de orientarse a una sociedad más justa, más libre y más participativa, para dar respuesta a las desigualdades y las injusticias sociales de nuestro entorno o globales (Benejam, 1997), cabe preguntarnos sobre qué historia enseñar para el siglo XXI, si queremos formar una ciudadanía crítica y democrática, responsable, comprometida, con una cultura cívica y política, que aprecie la identidad y la alteridad como elementos constitutivos de la misma (Jara, 2008). Pensar la ciudadanía en estos términos supone poner énfasis en la idea de la vida humana como una condición suprema, en el que todas las personas que forman parte del planeta se preocupan tanto por lo suyo como por lo común: la dignidad humana.

Sin duda la globalización y los procesos de dependencia e intercambio suponen un desafío fundamental para la historia y la enseñanza de los relatos sobre el cambio social (Conrad, 2017). En este sentido el contexto globalizado y multicultural nos lleva a concebir una enseñanza de la historia donde se muestre cómo se han desplegado las relaciones mundiales y cómo han interactuado las diferentes tradiciones culturales y políticas (Stearns, 2012), para acercarnos a los problemas globales de la actualidad. Esto no significa dejar de lado la historia de las naciones, sino abordar, paralelamente, las múltiples relaciones, contactos entre las culturas y la construcción de diversas identidades territoriales, evitando relatos históricos y periodizaciones eurocéntricas (Conrad, 2017; Stearns, 2012) para abrir a la posibilidad de pensar procesos y cambios históricos según perspectivas de diferentes culturas.

Enseñar historia en un mundo cada vez más interdependiente, también, requiere abrir el debate histórico entre lo local y lo global, para comprender las perspectivas globales mediante una óptica histórica (Conrad, 2017; Stearns, 2012). Esto no significa considerar una primacía de lo global sobre lo local -aun cuando lo global y lo universal se conciben como hegemónicos-, sino reconocer la impronta de lo particular y local, aun cuando muchas veces se lo considere como lo invisible, descartable y desechable de los procesos históricos que mueven el planeta (Funes y Salto, 2017). En este sentido planteamos revalorizar los acontecimientos históricos a nivel local y contextualizarlos a nivel regional, nacional y también mundial, buscando posibles interrelaciones (Santisteban, Pagés y Bravo 2017). Si bien hoy en día estas interrelaciones parecieran resultar más intensas por el contexto de globalización y la multiculturalidad, se trata de insistir en que estas influencias e interacciones siempre existieron. El diálogo entre lo local y lo global invita a interesarse por las complejas causas del cambio (Stearns, 2012) y a pensar explicaciones históricas a partir de lo multicausal.

Pensamos que enseñar tanto las relaciones mundiales, las interacciones de las diferentes tradiciones culturales y políticas como las interrelaciones entre lo local y lo global no adquiere sentido a no ser que se las piense a partir de transformaciones comprendidas de una manera más estructural e incluso sistémica, organizadas a un nivel global (Conrad, 2017). Se trata de asumir la idea de unaintegración global que supere las simples relaciones e interrelaciones, para buscar las razones de las mismas abordando lo que podríamos llamar una causación sin fronteras (Stearns, 2012).

Planteamos una historia enseñada basada en estas premisas y asimismo consideramos crucial incluir la perspectiva multicultural (Burke, 1999; 2006; Chartier, 1996; López y Pagés, 2016), tanto en un mismo espacio como en diversos espacios; un tiempo histórico que ponga énfasis en la contemporaneidad y en la simultaneidad compleja de sucesos en líneas temporales paralelas y relacionadas (González Valencia et. at., 2016; Llusá, 2016; Llusá y Pagés, 2013; Pagés, 2016), el uso de diferentes escalas territoriales abarcando desde lo local a lo global (Conrad, 2017; Christian, 2005; Pagés y Santisteban, 2008), propuestas de enseñanza que partan de la historia conceptual (Conrad, 2017; Koselleck, 1993) considerándola tanto en la sincronía de hechos y procesos como de la diacronía, es decir la sucesión de hechos; y el uso de las comparaciones históricas (Conrad, 2017; Stearns, 2012).

Aspectos y consideraciones metodológicas

Para poder explorar e interpretar las representaciones sociales (Moscovici, 1979) de un grupo de profesores y de profesoras de historia de nivel secundario sobre qué aporta -o puede aportar- la enseñanza de la historia a una educación para la ciudadanía en un mundo cada vez más global, hemos aplicado ocho cuestionarios a profesores/as de Neuquén (Argentina) y cinco en Barcelona (España). Todos/as los/as encuestados/as, tanto de Neuquén como de Barcelona, corresponden a profesores/as de las escuelas secundarias de las periferias de ambas ciudades. De los/as ocho profesores/as de Neuquén, solo una profesora y un profesor se desempeñan en escuelas secundarias privadas de gestión pública, el resto trabaja en el sector público. En cuanto a Barcelona, sólo un profesor trabaja en una *concertada*, esto es, en una pública de gestión privada, los/as cuatro restantes trabajan en escuelas públicas.

En esta oportunidad, como una vía para empezar a explorar el tema, se analizan dos preguntas abiertas del cuestionario realizado, que indagan en cuanto a las relaciones entre culturas y las interacciones entre lo local y lo global en la enseñanza de la historia. Los datos obtenidos se abordan de manera integrada (Flick, 2014) de forma cualitativa (Flick, 2015) y evitando repetir información. Buscamos detectar algunas tendencias para analizarlas a la luz de las conceptualizaciones construidas y también en relación con las demás respuestas obtenidas en el cuestionario.

Los casos estudiados no son generalizables, aunque nos han permitido tener una primera panorámica de qué dicen y piensan algunos profesores y algunas profesoras en ejercicio en Neuquén y Barcelona. Se busca interpretar particularidades (Simons, 2011) y empezar a reflexionar sobre una educación para una ciudadanía global democrática y crítica desde la enseñanza de la historia. Se mantiene el anonimato de los centros de trabajo como las de los/as encuestados/as (Flick, 2014; Hernández Sampieri, et. al., 2007), para no censurar o condicionar las respuestas y evitar realizar cualquier tipo de juicio de valor previo en el análisis.

¿Qué tiempos, qué espacios, qué ciudadanía? La valoración del profesorado

Dado que este trabajo se encuentra en desarrollo, aquí presentamos un primer análisis de los cuestionarios recabados hasta el momento. Para esto, nos focalizamos en dos preguntas correspondientes a dos partes diferentes del cuestionario:

- ¿Trabajas las relaciones entre culturas cuando enseñas historia? ¿Qué tipo de relaciones trabajas o trabajarías? ¿Puedes dar un ejemplo?
- ¿Qué escala territorial tiene más peso en tus clases? ¿Por qué?

Considerando la totalidad de respuestas obtenidas a partir de ambas preguntas realizadas en ambos sitios, observamos que el profesorado encuestado de Neuquén (Argentina) responde

exclusivamente a partir de la enseñanza de la historia por lo que hay una fuerte presencia del pasado a partir de la ejemplificación mediante relatos históricos. En Barcelona (España), en cambio, si bien aparecen aspectos de la enseñanza de la historia, el profesorado tiende a responder más desde la enseñanza de las ciencias sociales, por lo que en las respuestas se evidencia una importante impronta del presente a través del trabajo de relaciones sociales, culturales y espaciales desde la actualidad.

Con respecto a la pregunta referida a las relaciones culturales en la enseñanza de la historia (Conrad, 2017; Stearns, 2012), en particular, observamos que mientras los/as encuestados/as de Neuquén ofrecen respuestas que tienden a ser más homogéneas, los/as de Barcelona presentan más variedad en sus testimonios.

En todos los testimonios neuquinos cuando se habla de relaciones culturales en la enseñanza de la historia (Conrad, 2017; Stearns, 2012), subyacen las relaciones de poder como un concepto a enseñar en la historia (Conrad, 2017; Koselleck, 1993). En estas relaciones aparecen forma explícita o inducida a través de los discursos que los/as encuestados/as realizan. El ejemplo que aparece con mayor frecuencia es el de la mal llamada ‘Conquista de América’, donde pareciera que, para el profesorado encuestado, las relaciones culturales de poder se hacen más visibles. Estos ponen énfasis en la dominación de una cultura sobre la otra, en procesos de aculturación y en la desestructuración de la organización social de los pueblos originarios. En este sentido, una de las profesoras encuestadas que trabaja en el sector público, de 33 años, expresa:

‘El ejemplo...es el de la construcción del orden colonial americano, destacando el impacto de la conquista europea y la posterior colonización, enfatizando en el proceso de desestructuración de las sociedades nativas’.

En este mismo sentido, otro de los profesores, en este caso, uno de 30 años que también se desempeña en una escuela secundaria pública, enuncia:

‘Sí. Ejemplo: Relaciones entre conquistadores, religión católica, pueblos originarios y otros grupos oprimidos en el proceso de conquista y colonización de América’.

En el caso de la comunidad autónoma catalana, las relaciones culturales de poder solo aparecen referenciadas expresamente en dos de los testimonios recabados. En ambos casos aparece el mismo ejemplo que en los testimonios de Neuquén, solo que de la idea de ‘la conquista europea en otros continentes’ y ‘procesos coloniales’ en general; como expresa una profesora de 56 años de una escuela pública de Barcelona:

‘Por ejemplo en el caso de la colonización europea sobre los otros continentes. No quiero que se queden con la idea de que la cultura europea u occidental era superior, intento mostrar los valores positivos de las otras culturas’.

Dos profesores de Neuquén dicen considerar que enseñar las relaciones culturales de poder en la historia permite hacer visible las desigualdades sociales y las injusticias, ya sea de nuestro propio contexto social o globales (Benejam, 1997), por lo que apelan a la posibilidad de formar el pensamiento social crítico. Un profesor de 38 años de una escuela pública sostiene:

‘Considero que trabajo sobre las relaciones de poder entre culturas. Al menos ese es mi propósito general’, para dar cuenta de las desigualdades habidas en determinados casos’.

Como se puede apreciar, en los testimonios de dos de los profesores neuquinos también aparecen otro tipo de relaciones tales como las sociales, económicas, políticas (Stearns, 2012)

y de género, siempre vinculadas a la idea de las relaciones de poder. De este modo un profesor de 28 años que dice trabajar en diferentes escuelas públicas plantea que:

‘Por lo general trabajo las relaciones económicas y de poder, tales como el colonialismo, el imperialismo y el neocolonialismo’.

Otro de los profesores, el de 38 años de la escuela pública expresa:

‘Ejemplo, observando el lugar de la mujer y de pobres en el marco de relaciones que son impuestas’.

Dos de los encuestados en Neuquén piensan que abordar las relaciones culturales en la enseñanza de la historia brinda la posibilidad de trabajarla temporalidad. Uno de ellos, de 28 años de una escuela privada de gestión pública, propone la posibilidad de trabajar los cambios y las continuidades:

‘En el marco de la secuencia, se buscaba relacionar pasado y presente teniendo en cuenta la lectura que los movimientos indigenistas hacen del pasado y el impacto de la conquista. De esta manera, trabajar sobre el impacto generado por los europeos en su contacto con la realidad americana y los cambios experimentados tras la llegada de los españoles’.

La otra profesora de Neuquén, una encuestada de 36 años de una escuela privada de gestión pública que también refiere a la temporalidad, pone énfasis en la contemporaneidad o simultaneidad compleja de sucesos en líneas temporales paralelas y relacionadas (González Valencia et. at., 2016; Llusá, 2016; Llusá y Pagés, 2013; Pagés, 2016) a partir del uso de las comparaciones históricas (Conrad, 2017; Stearns, 2012):

‘Por ejemplo, cuando trabajo culturas antiguas realizo comparaciones en las formas de subsistencias, conformaciones sociales, organización política y expresiones culturales en Europa y América, mientras vemos qué sucedía en los reinos africanos y en China, por ejemplo’.

En el caso de un solo profesor de Neuquén y para una mayoría de los/as encuestados/as por Barcelona, cuando se interroga por las relaciones entre culturas, surge la temática de la construcción de las identidades. En el caso de Neuquén, este tema solo aparece en el testimonio de un solo profesor. Dentro de este grupo, para este profesor de Neuquén y solo para la profesora catalana de 56 años de una escuela pública, las identidades y su construcción quedan enmarcadas dentro de la enseñanza de la historia. Así, esta profesora indica:

‘Otro ejemplo sería el valor que tienen los idiomas propios de cada pueblo en el proceso identitario y cómo la implantación de idiomas por la fuerza en los procesos coloniales ha hecho perder la identidad en muchos pueblos’.

El resto de los/as encuestados/as de Barcelona orientan la temática en el presente proponiendo el trabajo con la convivencia intercultural y los posicionamientos de los sujetos -esto es, sus estudiantes- ante los otros y las otras. En esta línea una profesora de 58 de una secundaria pública expresa:

‘Una actividad interesante es trabajar las justificaciones que encuentran en el momento de posicionarse: defensa de su misma clase social o defensa de su nación, territorio; defensa de su misma clase social, aunque sea de cultura diferente; o bien de la misma cultura pero de clase social muy distinta’.

Según los testimonios recabados del profesorado encuestado en Barcelona, cuando se pregunta por el abordaje de las relaciones culturales, surge la propuesta de trabajar a partir de conceptos clave de las ciencias sociales tales como la diversidad cultural y las diferencias

enfaticando el respeto por las mismas. Esto puede ejemplificarse a partir del siguiente testimonio de un profesor de 34 años de una secundaria pública:

‘El encuentro entre realidades distintas más bien. ¿Quién es más distinto, alguien de clase humilde o de clase alta? ¿Con alguien asiático con alguien latinoamericano, aunque sean de una clase social similar?’

En cuanto a la pregunta que se orienta en la exploración por los espacios, esto es, por las escalas territoriales que se prefieren en el momento de enseñar historia y por lo tanto sus relaciones (Conrad, 2017; Christian, 2005; Pagés y Santisteban, 2008), como ocurre en el caso anterior, mientras que en Neuquén es posible observar dos grupos bastante definidos en cuanto al tipo de respuestas, para el caso de Barcelona los testimonios parecen más heterogéneos. Como sucede en lo que se observa en la pregunta anterior, las respuestas del profesorado neuquino refieren en su totalidad a la enseñanza de la historia y las de Barcelona se apoyan más en la enseñanza de las ciencias sociales consideradas en su conjunto, si bien, también se hallan respuestas que parten de la enseñanza de la historia.

Un primer grupo de Neuquén tiene una preferencia por el trabajo a partir de lo local y lo global y sus interrelaciones (Conrad, 2017; Stearns, 2012), siendo la escala territorial local y lo más próximo lo que parece poseer una impronta más marcada. Tal como expresa el profesor de 38 años de la escuela pública:

‘La local principalmente. Lo global en igual importancia. Ambas en simultáneo. La de su entorno cotidiano en el marco de problemas globales’

En esta misma línea el profesor de 30 años de la escuela secundaria pública:

‘La escala territorial de mayor peso en las clases es la glocal, porque permanentemente tratamos de establecer las interrelaciones entre el contexto local y global’.

Refiriendo a interrelaciones entre espacios, pero también a la posibilidad de trabajar los acontecimientos históricos a nivel local, contextualizándolos en otras escalas territoriales (Santisteban, Pagés y Bravo 2017), la profesora neuquina de 33 de la escuela pública:

‘Parto generalmente de lo micro a lo macro, de lo local a lo global, tratando de establecer las relaciones complejas que se dan entre los espacios y/o escalas territoriales mencionadas’.

El otro grupo de profesores/as, refiere al abordaje de la escala nacional y otras más regionales que permitan trabajar procesos históricos de Argentina, americanos y latinoamericanos o sudamericanos. Esto puede apreciarse a partir del testimonio del profesor de 28 años de la escuela privada de gestión pública:

‘En general tiene más peso la escala regional (pensando en la región sudamericana). Tomo esta escala territorial para poder trabajar con una problemática compartida en los países que integran la región’.

Dentro de este mismo grupo, se destaca el testimonio de un profesor de 60 años de una secundaria pública que expresa enseñar a través de escalas nacionales y regionales para contraponerse a posicionamientos y relatos históricos eurocentristas (Conrad, 2017; Stearns, 2012):

‘La de Argentina y de América, en particular del sur...Privilegio historia argentina y regional americana. Creo que debe tener prioridad por encima de la europea’.

Las respuestas recabadas por Barcelona, como ya se anticipó, resultan muy diversas. Hay quienes prefieren escalas más culturales, para desestimar la enseñanza exclusiva de procesos históricos según la óptica del territorio de un estado, esto es, priorizar una escala más nacional. Retomando las relaciones culturales en la historia, la profesora de 56 años de una escuela pública plantea:

‘Las regionales culturales o idiomáticas. No creo que las fronteras estatales sirvan mucho, sólo si una cultura se encuentra en situación amenazada por políticas centralistas estatales es posible que sirva de defensa, pero pienso que el futuro de la humanidad pasará por la desaparición de los estados y la supremacía de las culturas y sus interrelaciones’.

En contraposición a este planteo, resulta oportuno destacar que uno de los profesores catalanes encuestados de 50 años de una escuela pública dice enseñar historia partiendo tanto desde la escala nacional como desde la global, y lo justifica según lo que propone el plan de estudios:

‘Nacional y continental. Es la base de los contenidos establecidos curricularmente’.

La profesora catalana de 58 años y el profesor de 34 años, ambos de escuelas públicas, a de Barcelona parecen anclar más sus testimonios en la enseñanza de las ciencias sociales en general y no tanto a la enseñanza de la historia, así, refieren la idea de lo próximo y lo lejano y sus relaciones desde el contexto actual y el efecto de los medios de comunicación. Coinciden en la presencia constante e inevitable de las diferentes escalas. En este sentido la profesora dice:

‘Cuanto más próximo al alumno, más significativo, pero actualmente con los medios de comunicación, cada vez se hace más próximo lo más lejano, y cada vez más el interés por lo lejano’.

El profesor, por su parte, indica:

‘Cierto es que el profesorado de ciencias sociales tiene tendencia a ir a lo global por lo abstracto que resulta, pero para que sea significativo, hay que ir a lo cercano en algún momento’.

Según lo que se aprecia en estas respuestas, podría entenderse que lo lejano representaría lo global y lo próximo o local, si se atiende a la facilidad para conocer o recibir información de cualquier parte del mundo. La respuesta de un profesor catalán de 33 años de una escuela pública entra dentro de esta misma línea:

‘Local y global’.

Por último, resulta pertinente considerar que en un solo testimonio -correspondiente a la profesora de 36 de la escuela privada de gestión pública de Neuquén- se observa una vinculación entre los diversos espacios -escalas territoriales- en el que se enseña la historia con la temporalidad y el abordaje de los cambios y permanencias:

‘La perspectiva territorial que predomina en mis planificaciones es la ligada a la historia mundial y regional, porque suelo estructurar las mismas en torno a ejes temáticos problematizantes que me permitan jugar con el tiempo y el espacio. Por lo que, si trabajo modelos de acumulación o modelos de dominación políticos inicio desde una mirada más macroespacial que me permita ir analizando en otros espacios continuidades y/o rupturas’.

Algunas conclusiones

Hasta aquí, a partir de las preguntas abiertas del cuestionario abordadas, sin pretender generalizar las representaciones sociales del profesorado. Hemos tratado de analizar los tiempos y los espacios que el profesorado dice y sugiere enseñar. Pero si se trata de conocer qué aporta o puede aportar la enseñanza de la historia a una educación para la ciudadanía global, hemos de reflexionar sobre qué tipo de ciudadanía parecen promover los miembros del profesorado encuestado en sus clases.

Puede decirse que, dada la presencia destacada de las relaciones culturales (Conrad, 2017; Stearns, 2012) de poder y de dominio en los testimonios, como el reconocimiento de la necesidad de denunciar las desigualdades sociales e injusticias, ya sea del propio entorno o globales (Benejam, 1997), el profesorado encuestado apela a formar una ciudadanía crítica y democrática. Esta ciudadanía resulta responsable y comprometida con una cultura cívica y política por el aprecio por la identidad, la alteridad y la dignidad humana (Jara, 2008). Esto se evidencia a partir del énfasis que se pone en los testimonios en la construcción de las identidades que permitan valorar lo propio sin dejar de reconocer a los y las otras, y en el respeto por la diversidad cultural y las diferencias.

Las respuestas recabadas también nos muestran una preocupación por educar una ciudadanía que se enfoque en buscar posibles y diversas soluciones a los problemas sociales partiendo siempre del presente, pero reconociendo la necesidad de comprender el pasado de esos problemas, a partir de los cambios y las continuidades en las relaciones sociales, culturales, económicas, políticas y de género. En esta comprensión del pasado se destaca la necesidad de comprensión de la contemporaneidad o simultaneidad compleja, de sucesos en líneas temporales paralelas y relacionadas (González Valencia et. at., 2016; Llusá, 2016; Llusá y Pagés, 2013; Pagés, 2016) a partir del abordaje de comparaciones históricas (Conrad, 2017; Stearns, 2012).

Aunque reivindicamos una educación para la ciudadanía global, lo local no puede ignorarse porque es donde el estudiantado tiene sus experiencias vitales y donde pone en juego sus principales competencias ciudadanas democráticas. Se trata de formar ciudadanos y ciudadanas globales que no hagan invisible, ni descarten, ni desechen lo local (Funes y Salto, 2017), sino que partan de aquí para comprender el mundo y contextualizar a nivel regional, nacional y mundial los problemas sociales (Conrad, 2017; Christian, 2005; Pagés y Santisteban, 2008), sus orígenes y manifestaciones en el pasado, buscando interrelaciones territoriales (Santisteban, Pagés y Bravo 2017). Las respuestas también reclaman una ciudadanía que construya sus identidades a partir de escalas regionales diversas para posicionarse ante relatos históricos eurocentristas y formar su pensamiento social crítico.

Proseguimos nuestra investigación convencidos que el profesorado nos aporta aspectos fundamentales de lo que debe ser una educación histórica para una nueva ciudadanía, pero también nos indica que falta mucho camino por recorrer, un camino que va desde una nueva definición de los conocimientos históricos a enseñar, hasta nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje que ayuden a encontrar las interrelaciones esenciales entre las escalas espaciales y temporales. Sostenemos que la innovación en los modos de pensar y accionar la enseñanza depende, en gran medida, de las oportunidades que se le ofrezca al profesorado y, la investigación, tiene mucho para aportar en este sentido.

Referencias bibliográficas:

- **Andreotti, V.** (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy&Practice: A Development. EducationReview. vol .3.* 40-51.
- **Benejam, P.** (1997). Las finalidades de la Educación Social. Benejam, P. y Pagés, J. (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria.* (pp. 33-51) Barcelona: Horsori.
- **Burke, P.** (1999). *Formas de historia cultural.* Madrid: Alianza.
- **Burke, P.** (2006). *¿Qué es la historia cultural?.* Madrid: Paidós.
- **Chartier, R.** (1996). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación.* Barcelona: Gedisa.
- **Christian, D.** (2005). *Mapas del tiempo. Introducción a la “Gran Historia”.* Barcelona: Crítica.
- **Conrad, S.** (2017). *Historia Global. Una nueva visión para el mundo actual.* Barcelona: Planeta.
- **Flick, U.** (2014). *La gestión de calidad en Investigación Cualitativa.* Madrid: Morata.
- **Flick, U.** (2015). *El diseño de investigación cualitativa.* Madrid: Morata.
- **Funes, A., G. y Salto, V., A.** (2017). Mutaciones y transversalidades: pensar la formación docente en historia. *Pasado abierto.* 6. 64-79.
- **González Valencia, G.; Sant, E.; Santisteban, A. y Pagés, J.** (2016). Enseñar ciencias sociales para la formación de una ciudadanía global. *III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: El profesorado de ciencias sociales en la realidad iberoamericana.* Santiago de Chile: Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales.
- **Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P.,** (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación.* Madrid: Mc Graw Hill.
- **Jara M. A.** (2008). “Los valores democráticos. Coordenadas para la enseñanza de la historia reciente/presente”. En *Reseñas de enseñanza de la historia.* Córdoba: Alejandría, N° 6.
- **Llusá, J. & Pagés, J.** (2013). El pasado, el presente y el futuro en la innovación de la investigación de la historia. Un estudio sobre la contemporaneidad. *Reseñas de Enseñanza de la Historia.* 11. 11-18.
- **Llusá, J.** (2016). La contemporaneïtat una possibilitat educativa per a la formació de la ciutadania global. *Dossier XIII Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.* (pp. 116-117). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- **López, M., J. y Pagés, J.** (2016). La enseñanza de las ciencias sociales y de la historia ante la identidad y la globalización. *Reseñas de Enseñanza de la Historia.* 14. 11-28.
- **Moscovici, S.** (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público.* Bs. As., Ed. Huemal.
- **Pagés J. y Santisteban, A.** (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En: Jara, M., A. (comp.). *Enseñanza de la historia: debates y propuestas.* (pp. 95-127). Cipolletti: Educo.
- **Pagés, J.** (2016). La ciudadanía global y la enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *XXVII Simposio Internacional de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una Ciudadanía global.* Gran Canaria: Universidad de las Palmas 6 AUPDCS.
- Santisteban, A., Pagés, J., Bravo, L. (2017). History Education and Global Citizenship Education. En Davies, I., Ho, L., C., Kiwan, D., Peck, C., L., Peterson, A., Sant, E. & Waghid, Y. (edits.) *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education.* United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- **Stearns P.** (2012). Una nueva historia para un mundo global. *Introducción a la ‘World History’.* Barcelona: Crítica.

El trabajo colaborativo entre investigadores y docentes en un proyecto sobre enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales: reflexiones y miradas desde el aula

Yohana Abal – Eugenia Azurmendi - Juan Manuel Conde - Lucia Finocchietto
yohi89@hotmail.com; eugeniaazurmendi@yahoo.com.ar; juanmatconde@hotmail.com;
lucia.finocchietto@gmail.com

Escuela N° 16 D.E. 8 - Escuela N° 6 D.E. 7- Escuela N° 4 D.E. 7- Escuela N° 7 D.E. 8 /Argentina

RESUMEN:

En el marco de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales los autores de esta ponencia participamos como docentes de nivel primario en diversas instancias de trabajo colaborativo entre maestros e investigadores. Las tareas compartidas fueron la planificación conjunta de un proyecto de enseñanza, el desarrollo del mismo en el grado en el que cada uno de nosotros se desempeñaba, la revisión de las desgrabaciones de las clases, el análisis de los registros de las mismas y la escritura, en forma conjunta, de ponencias que reflejan algunos avances de la investigación.

En este trabajo presentamos reflexiones acerca de nuestra participación como docentes en esta experiencia de investigación, que resultó una manera singular de vincular lo que sucede en el aula con los espacios académicos, respecto a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

Teniendo en cuenta el trayecto común entre los cuatro autores de la ponencia, nos centraremos en el diálogo entre los investigadores del equipo y nuestro aporte docente, construido durante las diferentes instancias del proyecto.

En la medida en que consideramos que la participación en la investigación fue también una instancia formativa para nosotros en tanto docentes, puntualizaremos las diferencias que tuvo esta experiencia con respecto a nuestro trabajo habitual. Además, analizaremos de qué manera esta singular forma de reflexión sobre la propia práctica nos permitió transformar y conceptualizar algunos aspectos de nuestra tarea docente.

PALABRAS CLAVE: investigación colaborativa; enseñanza de las ciencias sociales; aprendizaje de las ciencias sociales

O trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores em um projeto de ensino e aprendizagem de Ciências Sociais: reflexões e perspectivas a partir da sala de aula.

RESUMO:

No âmbito da pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem das ciências sociais, os autores deste trabalho participaram como professores de nível primário em várias instâncias de trabalho colaborativo entre professores e pesquisadores. As tarefas compartilhadas foram o planejamento conjunto de um projeto de ensino, seu desenvolvimento no ano de escolaridade em que cada um de nós atuava, a revisão das transcrições de aula, a análise dos registros das mesmas e a escrita, em forma conjunta, de artigos que refletem alguns avanços da pesquisa.

Neste trabalho, apresentamos reflexões sobre a nossa participação como professores nessa experiência de pesquisa, o que resultou em uma maneira única de vincular o que acontece na sala de aula com espaços acadêmicos, no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem das ciências sociais.

Tendo em conta o caminho comum entre os quatro autores da apresentação, focalizaremos o diálogo entre os pesquisadores da equipe e a nossa contribuição como docentes participantes, construído durante as diferentes instâncias do projeto.

Na medida em que consideramos que a participação na pesquisa também foi uma instância formativa para nós como professores, vamos ressaltar as diferenças que essa experiência teve em relação ao nosso trabalho habitual. Além disso, analisaremos de que maneira essa forma singular

de reflexão sobre a própria prática nos permitiu transformar e conceitualizar alguns aspectos de nossa tarefa de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa colaborativa; ensino das ciências sociais; aprendizagem das ciências sociais

Collaborative work between researchers and teachers in a Social Sciences' teaching and learning project: reflections and perspectives from the classroom.

ABSTRAC:

The authors of this paper participated as primary school teachers in different instances of collaborative work between teachers and researchers in a social science teaching and learning research. The shared tasks were the planning of a teaching project, its development in the class were each one of us taught, the revisions and analysis of the lessons' scripts and the collaborative writing of papers that reflect some advances of the investigation.

In this paper we introduce reflections on our participation as teachers in this research experience, which was a particular way of linking the classroom reality to academic spaces regarding social sciences' teaching and learning process.

Considering the common experience of the four authors of this paper, we will focus on the dialogue between researchers and our teaching contributions during the different instances of the project.

As we consider that our participation in this research was also a formative instance for us, we will specify the differences between this experience and our usual work. In addition, we will analyze how this particular way of reflection on our own practice allowed us to transform and conceptualize some aspects of our teaching task.

KEY WORDS: collaborative research; social sciences teaching; social sciences learning.

1. Cómo nos acercamos al proyecto

En junio de 2015 nos enteramos de una convocatoria a docentes de segundo ciclo para participar en una investigación centrada en la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje escolar de las Ciencias Sociales. La convocatoria formaba parte del proyecto UBACyT 200 201 301 001 23 BA/2014-2017 dirigido por Beatriz Aisenberg y Delia Lerner, que indaga sobre las prácticas la lectura y escritura en la enseñanza y el aprendizaje escolar de la historia.

La primera reunión de la que participamos se llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Asistimos aproximadamente treinta docentes y estuvo presente la totalidad del equipo de investigación, conformado por licenciadas en Ciencias de la Educación, historiadores, especialistas del área de Prácticas del Lenguaje y de Ciencias Sociales. Luego de presentar las líneas generales del proyecto nos plantearon que la propuesta suponía la participación de los docentes en todas las instancias para incluir la perspectiva de los maestros tanto en el desarrollo de la secuencia de enseñanza como en su análisis.

Nos acercamos por un interés concreto en participar de la investigación, tanto por el objeto de la misma como por la metodología de trabajo compartido con los profesionales que forman parte del proyecto, en el que se esperaba que tuviéramos una participación activa. Las instancias de trabajo conjunto fueron el estudio del tema, la planificación de una secuencia de enseñanza, la puesta en aula, la revisión y análisis de los registros de clase y la escritura y exposición de ponencias con las primeras reflexiones. Cabe aclarar que estas instancias no se desarrollaron de manera lineal sino que se trató de un proceso con idas y vueltas. Para esto fue fundamental que las reuniones se mantuvieran de forma sistemática antes, durante y después del trabajo de campo en el aula.

El tema elegido para la enseñanza fue la dominación y organización del sistema colonial, a partir del estudio del caso de la ciudad de Potosí. La propuesta de contenidos se estructuró en torno a las siguientes ideas centrales: la dominación institucionalizada en el marco del estado colonial, la complejidad de la sociedad colonial, la historicidad y la articulación entre actores individuales, actores colectivos y sus contextos y la diversidad de modalidades o enfoques en el trabajo con fuentes – en relación con la enseñanza de contenidos relativos a las características del conocimiento histórico (Aisenberg, Kogan, Lewkowicz y Torres, 2016).

A partir de la propuesta de contenidos, los docentes construimos distintas secuencias de enseñanza y quienes participamos de este escrito, las llevamos a cabo en cuatro grados de tres instituciones diferentes¹. En consonancia con la intención del equipo de tener en cuenta las particularidades de cada grupo, institución y el criterio de cada docente, las secuencias que desarrollamos en las aulas tienen una base común pero presentan significativas diferencias.

En este trabajo presentamos reflexiones acerca de nuestra participación como docentes en esta experiencia colaborativa con investigadores. En primer lugar, destacaremos tres características del proyecto de investigación que nos resultaron particularmente interesantes y luego desarrollaremos algunas diferencias que encontramos respecto a nuestro quehacer cotidiano.

2. Características del proyecto que nos hicieron repensar nuestra tarea

a) *Ni un paquete ni una moda*

En nuestro ejercicio de la profesión nos vemos en cuantiosas ocasiones invitados a “modernizarnos”, a ir tras una novedad que promete soluciones inmediatas. Lejos de proponer una receta mágica, en este caso se busca analizar las prácticas de lectura, escritura en las clases de historia e indagar cuáles son las condiciones didácticas que promueven aprendizajes, en el ejercicio de las mismas.

En este sentido, coincidimos con los planteos de Delia Lerner (2014, p. 45):

“Es importante entonces distinguir las propuestas de cambio que son producto de la búsqueda rigurosa de soluciones a los graves problemas educativos que confrontamos de aquellas que pertenecen al dominio de la moda. Las primeras (...) afectan el núcleo de la práctica didáctica vigente, las segundas (...) se refieren a aspectos superficiales y muy parciales de la acción docente.”

¿Por qué consideramos que la investigación busca analizar uno de los “núcleos” de la práctica didáctica? Porque busca conceptualizar prácticas de lectura y escritura en las clases de historia que promuevan la problematización y la construcción de conocimiento histórico, a diferencia de las prácticas instituidas que suelen promover la copia y reproducción “vaciando” el sentido de la enseñanza de la historia.

En este sentido, una de las actividades más habituales en la enseñanza usual de la historia es la resolución de cuestionarios que apuntan a la localización de información específica y su transcripción textual. Esta práctica no requiere la puesta en juego de una actividad de comprensión y reconstrucción de la situación histórica, a diferencia de las prácticas de lectura compartida que promueven la problematización y la construcción de conceptos, representaciones y explicaciones históricas.

¹ La docente Eugenia Azurmendi trabajó en la Escuela N°6 D.E. 7 “Delfín Jijena”; Yohana Abal y Juan Martín Conde en la Escuela N°14 D.E. 6 “Intendente Alvear” y Lucía Finocchietto en la Escuela Cooperativa Mundo Nuevo. Las tres instituciones se encuentran en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

b. La relación entre teoría y práctica: es en la escuela y sobre nuestras propias clases

Destacamos que la construcción de conocimiento didáctico toma como base empírica la enseñanza y el aprendizaje en el aula: es en la escuela y sobre nuestras propias clases.

Valoramos como docentes que la construcción de conocimiento didáctico se realice mirando lo que efectivamente sucede en las aulas, que el diálogo entre docentes e investigadores tenga siempre como referente aquello que allí ocurre.

El saber didáctico se construye investigando en las aulas, no se trata de un análisis meramente psicológico, lingüístico ni histórico. La construcción del saber didáctico precisa de un trabajo interdisciplinario, el aporte de conceptos provenientes de distintas áreas, en las que a los docentes se nos consideró en calidad de pares: el docente también es productor de conocimiento.

Esto para nosotros fue un desafío puesto que implicó poner las clases como objeto de análisis, tomando distancia y acercándonos de otra manera a nuestras clases.

No se buscaba “la clase perfecta”, no sentimos que se evalúe nuestra tarea sino que las discusiones siempre estuvieron centradas en lo que pasaba en la clase, en la relación entre enseñanza y aprendizaje.

c. La relevancia del estudio en el trabajo didáctico

“¿Si el conocimiento mismo fuese delicioso?”

Roland Barthes (2006)

Decidimos comenzar con esta cita de Barthes porque creemos que hace referencia al vínculo principal que establecemos en la escuela con los alumnos. La relación entre docentes y estudiantes está fundada en la construcción de conocimiento. Elegimos la docencia porque nos gusta enseñar, y la contracara necesaria de esto es el aprendizaje constante. Compartimos las palabras de Freire (2010, p. 27). *“El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar (y viceversa), incluye la ‘pasión de conocer’ que nos inserta en una búsqueda placentera aunque nada fácil”*

Una de las actividades que nos convocó inicialmente fue el estudio en profundidad del tema. Durante varios encuentros leímos artículos de distintos autores como Todorov², Jablonka³ y Tandeter⁴ y discutimos sus ideas con los especialistas del equipo. También analizamos textos para trabajar con los alumnos, como el de Luchilo⁵ y otros materiales que circulan en manuales escolares. Involucrarnos en profundidad con los contenidos implicó dedicar un tiempo específico a la lectura y puesta en común de interrogantes que nos permitió abordarlos en su complejidad.

En las condiciones de trabajo actuales esta tarea resulta lejana a las posibilidades que tenemos los docentes en función de los tiempos escolares de los que disponemos y también por lo que se nos exige habitualmente, que es un conocimiento general de todos los contenidos que integran el Diseño Curricular del nivel primario.

² Todorov, T. (2009). La conquista de América. El Problema del Otro. Madrid: Siglo XXI.

³ Jablonka, I. (2016). La historia es una literatura contemporánea. Manifiesto por las ciencias sociales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

⁴ Tandeter, E. (1981): “Mineros de “week-end”. Los ladrones de minas de Potosí”. Todo es historia, 174

⁵ Luchilo, L.; Romano, S.; Paz, G. (1995) Historia Argentina. Buenos Aires: Ed. Santillana.

Los docentes, en conjunto con el equipo, seleccionamos un problema a abordar y en torno a él, diseñamos nuestras propias clases. Esto fue posible gracias a un conocimiento profundo del tema, no solo del caso de la conquista de Potosí, sino también de los problemas involucrados en la naturaleza del conocimiento histórico. A partir de las preguntas-problemas que guiaron nuestras planificaciones desarrollamos cada una de las secuencias. Como se mencionó anteriormente, dado que la secuencia de enseñanza fue una reconstrucción realizada teniendo en cuenta las características de cada grupo, la propuesta planteada en cada grado es una elaboración propia a partir de un proyecto elaborado en forma conjunta.

En un caso el objetivo fue que los niños se aproximaran al problema de la naturaleza del conocimiento histórico a partir de la pregunta: *¿cómo conocemos la historia de Potosí?* Esto permitió pensar sobre el lugar de las fuentes en la producción de conocimiento histórico. En las otras propuestas el recorte se organizó en torno a la pregunta *¿cómo hicieron los españoles para conquistar Potosí?*, a partir de la cual se buscó que los niños pudieran pensar en la conquista como un proceso y en la dimensión institucional de la dominación.

En las tres propuestas de enseñanza se puso de relieve que el trabajo con fuentes primarias requería de un abordaje particular, ya que promovimos un análisis inferencial de las mismas teniendo en cuenta a sus autores, sus intencionalidades y perspectivas y el contexto en el que fueron elaboradas.

Esta relación de interioridad con el tema de estudio no solamente nos permitió planificar las clases, sino también crear las condiciones didácticas necesarias para favorecer la construcción de explicaciones y reconstrucciones históricas por parte de los alumnos. Seleccionar las fuentes, primarias o secundarias, poder tener una escucha atenta de las intervenciones de los alumnos y elaborar las propias fueron diferentes instancias que no se hubieran podido llevar adelante de la manera en que lo hicimos sin el trabajo previo con los contenidos que estaban en juego en la propuesta de enseñanza.

Esta instancia de estudio además nos permitió incorporar prácticas de lectura tendientes a favorecer que los alumnos se acerquen a reconstruir el mundo desplegado en los textos a partir de intervenciones que pusieron al contenido como objeto de estudio.

En este sentido, remarcamos que el conocimiento didáctico pone en primer plano el contenido a enseñar, algo que no siempre está presente en las propuestas “innovadoras” que se nos ofrecen habitualmente, como es el caso de algunas modalidades que se proponen para incorporar las TICs.

Retomando lo planteado al comienzo de este apartado, así como sostiene Siede (2010, p.291) que *“la fuerza del estudiante está en su capacidad de asombro, de formular preguntas que, a veces, los adultos hemos dejado de lado”*, la fuerza del docente también radica en su capacidad de asombro, de aprendizaje constante, de una actitud curiosa hacia el conocimiento.

3. Diferencias respecto a nuestro quehacer cotidiano.

a) Trabajar en un equipo interdisciplinario

En las condiciones habituales de trabajo, en la mayor parte de las escuelas los docentes planificamos, enseñamos y revisamos nuestras clases en forma solitaria. Sólo en algunas ocasiones logramos generar espacios de encuentro entre pares para discutir sobre nuestras prácticas pedagógicas. La participación en este proyecto de investigación nos permitió abordar la reflexión sobre la enseñanza junto a un equipo interdisciplinario de especialistas con distintos perfiles profesionales.

El diálogo con los historiadores y especialistas en enseñanza de las ciencias sociales fue una oportunidad para acercarnos a distintas reconstrucciones sobre la época de estudio y a los problemas propios de la naturaleza del conocimiento histórico. La presencia de otros docentes en el equipo habilitó el intercambio de experiencias y nos permitió pensar un recorte de contenidos distinto al que trabajamos habitualmente y planificar un proyecto de enseñanza que fuimos reorganizando a medida que avanzábamos con las clases.

Queremos destacar que los encuentros periódicos con otros docentes que estaban a cargo de propuestas similares en otras escuelas nos sirvieron para ir realizando ajustes en las formas de gestión de la clase, de intervención en las prácticas de lectura compartida, en la formulación de consignas de lectura.

b) Tomar distancia de nuestra propia tarea

Una particularidad del trabajo en el proyecto fue la necesidad de tomar distancia de nuestra propia tarea para poder analizarla. En nuestro quehacer cotidiano nos vemos envueltos en un ritmo que nos obliga a resolver una gran cantidad de situaciones en forma inmediata.

En cambio, el desarrollo de este proyecto requirió un ritmo diferente que fuimos dimensionando paulatinamente.

Nos llevó un tiempo familiarizarnos con la idea de que los objetivos de la investigación eran distintos a los de la práctica cotidiana escolar y que requerían de un plazo mayor.

Consideramos que dos aspectos fueron fundamentales para tomar distancia de nuestras clases. Por un lado, la necesidad de compartir la tarea del aula con el resto del equipo implicó poner en palabras los fundamentos en los cuales basamos algunas decisiones que muchas veces no explicitamos. La palabra es una mediación, separa de la acción concreta.

Por otro, la necesidad de tener un registro grabado de nuestras clases para poder analizar posteriormente implicó que volviéramos a ellas un tiempo después.

Este “abrir el aula” fue una forma de hacer pública nuestra tarea, situación a la que no estamos acostumbrados y que en un primer momento nos resultó un desafío. Los cuatro recordamos los nervios que sentimos la primera vez que prendimos el grabador. Uno de los supuestos a desarmar era que la clase tenía que salir perfecta.

A medida que avanzamos con el análisis de los registros pudimos correr de la preocupación de “revisar con el objetivo de evaluar o *corregir*” para tratar de comprender qué pasó en cada clase y por qué.

En estos intercambios también hubo diversas instancias de producción escrita que fueron desde apuntes y notas de carácter más informal hasta la elaboración de ponencias para comunicar algunos avances de la investigación. En este sentido, compartimos con Lerner, Larramendy y Benchimol (2011) que la escritura permite “*un distanciamiento del propio discurso, que da lugar a sucesivas reorganizaciones de lo que está plasmado en el papel. El lazo entre elaboración de conocimiento y escritura es entonces indisociable y recíproco*”.

Gracias a este distanciamiento logramos mirar nuestra tarea desde otra perspectiva y adoptar una actitud cognoscitiva y crítica respecto a nuestras clases. Pudimos pensar más allá de la situación concreta de cada una de nuestras aulas y comenzar a plantear interrogantes respecto a la enseñanza de las ciencias sociales. Esbozar algunas ideas de carácter más general, a partir de una base empírica es una instancia fundamental en la producción de conocimiento.

En contraposición con las concepciones más difundidas, en las que se concibe a los docentes sólo como transmisores, consideramos que la participación de los docentes no puede estar ausente en este proceso, si se pretende abarcarlo en toda su complejidad.

4. Reflexiones finales

Por los aspectos desarrollados en esta ponencia consideramos que la participación de maestros en un proyecto de investigación contribuye tanto a la profesionalización de nuestra tarea como al enriquecimiento de estas instancias de producción de conocimiento didáctico.

Con respecto a la profesionalización de nuestro trabajo, en primer lugar se trató de un vínculo particular con el saber. En el nivel primario, los maestros estamos a cargo de hasta cuatro áreas y la cantidad de contenidos a abordar durante un año dificulta la posibilidad de profundizar en cada uno de ellos. Por este motivo son pocas las ocasiones en las que podemos dedicar tiempo para consultar bibliografía ampliatoria, reflexionar sobre los enfoques, las estrategias de enseñanza y las intervenciones. A nosotros cuatro, participar de esta propuesta de investigación nos remitió a uno de los motivos principales por los que nos acercamos a la docencia: porque nos gusta enseñar y aprender. Consideramos que esta es una manera de profesionalizar nuestra tarea valorizando, y muchas veces revitalizando, el vínculo que como docentes tenemos con el conocimiento.

En segundo lugar, a diferencia de nuestro trabajo cotidiano que suele ser bastante solitario, este proyecto implicó una interacción constante con especialistas de distintas disciplinas y con otros maestros. El trabajo reflexivo se potencia al establecer vínculos profesionales con otros. Por otro lado, creemos que la producción de conocimiento didáctico referido a lo que sucede en las aulas requiere de trabajos de campo en las escuelas y de la participación activa de los docentes que llevan a cabo los proyectos de enseñanza. Los docentes tenemos un saber específico que se pone en juego durante las clases y una perspectiva singular desde la cual podemos formular aportes necesarios para el análisis de estas situaciones.

A diferencia de discursos que refieren a los docentes por su falta (de capacidad, de tiempo, de voluntad), nos sentimos interpelados por un proyecto que valoró positivamente nuestro saber-hacer desde un primer momento y nos dio la posibilidad de ser parte en la producción de conocimiento didáctico.

A lo largo de este tiempo fue inevitable establecer comparaciones con las instancias de formación docente a las que tenemos acceso generalmente. Si bien sabemos que el objetivo central de esta investigación no es la capacitación de los maestros participantes, creemos que colaboró enormemente en nuestra formación profesional docente. Dada la potencia de esta propuesta, muchas veces pensamos en lo enriquecedor que sería la participación en estas instancias, como parte constitutiva del trabajo docente.

Creemos que para profesionalizar la carrera docente necesariamente se deben fomentar condiciones laborales diferentes a las actuales, que valoricen el trabajo intelectual del docente fuera del aula.

Referencias bibliográficas:

- **Aisenberg, B.; Kogan, N.; Lewkowicz, M. y Torres, M.** (2016). Construcción de una propuesta de contenidos sobre sociedad colonial para la Escuela Primaria. Avances de una investigación didáctica. [En línea] Actas “XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia” ISBN 978-987-544-712-7. APEHUN/ Facultad de Humanidades de

la Universidad Nacional de Mar del Plata. Accesible en:
<http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/apehun/index/schedConfs/archive>

- **Barthes, R.** (2006). El placer del texto y lección inaugural. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- **Freire, P.** (2010). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- **Lerner, D.** (2014). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica
- **Lerner, D., Larramendy, A. y Benchimol, K.** (2011). Tensiones de la escritura en el contexto escolar. En Vázquez, Novo, Jakob y Pelizza (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto: UniRío (Publicación digital).
- **Siede, I.** (2012). Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I. (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Relaciones entre enseñanza y construcción de conocimiento en clases de historia. Un proyecto de investigación

Beatriz Aisenberg

baisenberg@gmail.com

Universidad de Buenos Aires /Argentina

RESUMEN:

Se presentará un proyecto de investigación, en didáctica de la historia, orientado a producir conocimiento sobre las relaciones entre las prácticas de enseñanza, los contenidos efectivamente enseñados y los significados que sobre ellos construyen los alumnos. Para ello se propone, en el marco del trabajo colaborativo entre docentes e investigadores, el estudio de proyectos de enseñanza de la historia que buscan promover en los alumnos la construcción de conceptos, de representaciones y de explicaciones, así como avances en la problematización del conocimiento histórico.

En tanto se trata de proyectos que entran en tensión con las costumbres didácticas instituidas en la historia como disciplina escolar, su implementación y análisis puede aportar conocimiento sobre problemas y condiciones de posibilidad para la transformación de la enseñanza.

Los objetivos de la investigación son conceptualizar características de prácticas áulicas que contribuyen a articular la enseñanza con la construcción de conocimiento histórico, caracterizar los contenidos efectivamente enseñados y su configuración en las prácticas desarrolladas en las clases de historia; producir conocimiento sobre el trabajo constructivo que despliegan los alumnos para apropiarse de los contenidos históricos enseñados y sobre los aprendizajes logrados.

El diseño de la investigación articula dos abordajes metodológicos: a) el estudio de casos de proyectos de enseñanza -que supone su elaboración, su implementación en las aulas y el análisis de los materiales producidos en los trabajos de campo; b) la realización de entrevistas clínico-didácticas cuyo análisis permite aproximarse a la perspectiva de los alumnos, a las acciones cognitivas que despliegan para construir conocimiento histórico.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la historia; aprendizaje de la historia; investigación didáctica

Relações entre ensino e construção do conhecimento em aulas de história. Um projeto de pesquisa.

RESUMO:

Será apresentado um projeto de pesquisa, na didática da história, com o objetivo de produzir conhecimento sobre as relações entre as práticas de ensino, os conteúdos efetivamente ensinados e os significados que os alunos constroem sobre eles. Para este fim, propõe-se, no âmbito do trabalho colaborativo entre professores e pesquisadores, o estudo de projetos de ensino de história que procuram promover nos alunos a construção de conceitos, de representações e de explicações, bem como avanços na problematização do conhecimento histórico.

Como se trata de projetos que entram em tensão com os costumes didáticos instituídos na história como disciplina escolar, sua implementação e análise podem fornecer conhecimento sobre problemas e condições de possibilidade de transformação do ensino.

Os objetivos da pesquisa são conceitualizar características de **práticas desenvolvidas nas aulas** que contribuem para articular o ensino com a construção do conhecimento histórico, caracterizar os conteúdos efetivamente ensinados e sua configuração nas práticas desenvolvidas nas aulas de história; produzir conhecimento sobre o trabalho construtivo que os alunos implementam para se apropriar dos conteúdos históricos ensinados e sobre as aprendizagens conquistadas.

O projeto de pesquisa articula duas abordagens metodológicas: a) o estudo de casos de projetos de ensino - que envolve sua elaboração, sua implementação nas salas de aula e a análise dos materiais

produzidos nos trabalhos de campo; b) a realização de entrevistas clínico-didáticas cuja análise permita aproximar-se da perspectiva dos alunos, das ações cognitivas que eles implementam para construir o conhecimento histórico.

PALAVRAS CHAVE: ensino de história; construção do conhecimento histórico; pesquisa didática.

Relations between teaching and construction of knowledge in history lessons.

ABSTRAC:

The project is framed in the field of the Didactics of History. It is oriented towards producing knowledge about the relationships between teaching practices, contents effectively taught to students and the meanings constructed by students upon them. To this end, within the framework of collaborative work between teachers and researchers, the project pursues the study of history teaching projects that seek to promote the construction of concepts, representations and explanations in students, as well as the advances in the problematization of historical knowledge. These projects come into tension with didactic practices instituted in history as a school discipline. Therefore, their implementation and analysis can contribute knowledge about problems and conditions of possibility for the transformation of teaching.

The research objectives are: to conceptualize characteristics and conditions of the teaching practices that contribute to articulate teaching and the construction of historical knowledge; to characterize the contents effectively taught and their configuration in the practices developed in history lessons; to produce knowledge about the constructive work unfold by students in order make the historical contents taught their own, and about learnings achieved by students.

The research design relates two methodological approaches: a) the case study of teaching projects - which involve their elaboration, implementation in the classroom and the analysis of the fieldwork materials; b) clinical-didactic interviews - an adaptation of the clinical-critical method of Genetic Psychology. The analysis of these interviews enables an approach to the students' perspective and to the cognitive actions that students unfold to build historical knowledge.

Keywords: teaching of history; learning of history; didactic research.

El marco del proyecto de investigación¹.

En las últimas décadas se desarrollaron diversas líneas de investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. Actualmente, los especialistas acuerdan en la necesidad de investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en el aula dado que, si bien abundan las propuestas normativas sobre qué y cómo enseñar, son escasas las investigaciones sobre lo que efectivamente ocurre en las clases (González y Santisteban, 2014; Lautier, 2006; Merchan Iglesias, 2007 y 2009; Pagès; 2011; Plá, 2012). En esta ponencia presentamos un proyecto de investigación, en el marco del trabajo colaborativo entre docentes e investigadores, basado en el estudio de casos de proyectos de enseñanza de la historia que buscan promover en los alumnos la construcción de conceptos, de representaciones y de explicaciones, así como avances en la problematización del conocimiento histórico.

Tomamos como marco referencial aportes sobre el aprendizaje escolar de la historia, que reseñamos a continuación. Lautier (1997) -enmarcada en la Teoría de las Representaciones sociales de Moscovici y en la Psicología socio-histórica de Vigotsky- elaboró un *modelo intermediario de apropiación de la historia escolar*. Indagaciones posteriores en situación real de clase (Cariou, 2003 y 2006; Hassani Idrissi, 2005) validaron algunos aspectos del modelo y llevaron a replantear otros (Lautier 2006; Cariou, 2012 y 2013a): para apropiarse del saber histórico, en un primer momento los alumnos movilizan una comprensión narrativa

¹ Se presenta este proyecto como la continuidad del Proyecto Ubacyt 200 201 301 001 23 BA/2014-17 codirigido por D. Lerner y B. Aisenberg. Equipo conformado también por M. Torres, A. Larramendy, K. Benchimol, M. Lewkowicz, C. Beloqui, M. Bloch, J.M. Conde, D. Hilman, J. Jakubowicz., N. Kogan, S. Silberstein y G. Vázquez, Y. Abal, E. Azurmendi y L. Finocchietto.

y el conocimiento del mundo vivido que aproxima el saber histórico al sentido común; las principales operaciones cognitivas que contribuyen a la comprensión de saberes históricos son recursos del pensamiento natural. Este momento de *socialización* del conocimiento escolar es un requisito para que todos los alumnos entren en un proceso de aprendizaje de la historia. El segundo momento es el de *racionalización*: el docente orienta a los alumnos a examinar y reelaborar las primeras aproximaciones para alcanzar un saber escolar legítimo y aceptable. Lautier (2001) propuso como hipótesis procedimientos de distanciamiento vinculados a operaciones de historización caracterizadas por la epistemología de la historia, entre ellas el control de las analogías que Cariou (2003; 2006) puso a prueba. Su investigación mostró que los alumnos en sus primeras aproximaciones al saber histórico producen analogías no controladas. El trabajo sistemático sobre estos anacronismos -guiado por el docente- contribuye para que los alumnos avancen en la construcción de conocimiento produciendo analogías controladas y pertinentes. No obstante, la operación de toma de distancia no implica el abandono del sentido común: el aprendizaje escolar de la historia es un proceso con ajustes e idas y vueltas entre los dos registros de pensamiento que funcionan simultáneamente; son dos movimientos paradójicos pero complementarios (Lautier, 2006; Cariou, 2012). Cariou (2012; 2013b) señala el consenso entre los especialistas sobre la función de la memoria social de los estudiantes como marco de recepción del conocimiento histórico; diversas investigaciones validan tanto la naturaleza de las primeras aproximaciones de los alumnos al saber histórico como los avances de los alumnos hacia el saber escolar legitimado (entre ellas destacamos: Guyon, Mousseau y Tutiaux-Guillon, 1993; Tutiaux-Guillon, 1997; Tutiaux-Guillon, Fourmond, y Versailles, 1998; Viexloup, 2003; Deleplace y Niclot, 2005).

Por nuestra parte, fuimos esbozando una caracterización del aprendizaje escolar de la historia en prácticas compartidas en el aula que contribuyen a articular transmisión y construcción del conocimiento histórico (Aisenberg, 2005a, 2005b, 2008, 2010, 2015a, 2016; Aisenberg y otros, 2008; Aisenberg, Lerner y otros, 2009; Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2008; Torres, 2003; Torres y colabs., 2005; Torres, 2008). Para ello tomamos como marco epistemológico de base al *constructivismo situado* (Castorina, 2010; 2014) que recupera los aspectos funcionales de la teoría piagetiana, pero caracteriza al sujeto que conoce como un sujeto social, y a la producción de conocimientos individuales como un proceso social y, en relación con ello, articula aportes de la Teoría de las Representaciones sociales de Moscovici. Asimismo, consideramos aportes de las Psicologías cultural y sociocultural para el estudio de la mente en relación con las prácticas sociales (Cole, 2003; Rogoff, 1993). En nuestro recorrido investigativo caracterizamos prácticas de lectura en clases de historia, especificando condiciones didácticas y tipos de intervenciones docentes que pueden promover la construcción de conceptos, explicaciones y representaciones históricas. También caracterizamos el papel que juegan los marcos asimiladores de los alumnos y las acciones cognitivas que movilizan para otorgar significado a los contenidos enseñados y para avanzar en la construcción de conceptos y de representaciones históricas; y recortamos problemas de comprensión de los alumnos vinculados con características específicas del conocimiento histórico y de textos históricos. En cuanto a las situaciones de escritura, caracterizamos condiciones didácticas que favorecen el aprendizaje y contribuyen además al posicionamiento de los alumnos como autores, al mismo tiempo que corroboramos la complejidad del aula como contexto de producción en el que se entrecruzan distintas lógicas. Fue posible además diferenciar intervenciones docentes que promueven el aprendizaje de los contenidos y el avance de la producción, mientras que otras expresan las dificultades involucradas en la orientación del proceso de escritura de los alumnos (Aisenberg y Lerner, 2008; Torres y Larramendy, 2009; Cohen y Larramendy, 2011; Lerner, Larramendy y Benchimol, 2011; Aisenberg, 2012; Lerner, Larramendy y Cohen, 2012). Finalmente, mostramos desfasajes entre los textos producidos por los alumnos y los conocimientos que ponen en juego al interactuar oralmente durante su producción (Larramendy, 2017).

Señalamos, a continuación, puntos de convergencia sobre cuestiones centrales para la comprensión del aprendizaje escolar de la historia y para la conceptualización de prácticas áulicas que pueden promover la construcción de conocimiento histórico.

1. En consonancia con nuestros resultados sobre el papel de la escritura para aprender historia, Cariou (2003, 2006, 2012) da cuenta de que la instauración en el aula de situaciones de producción escrita autónoma y estructurada en torno a un problema, con varias versiones sucesivas, favorece la construcción de conocimiento histórico por parte de los alumnos; mostrando que la práctica del relato histórico es una poderosa herramienta de conceptualización y de explicación (Cariou, 2012 y 2014).

2. El saber histórico factual contribuye para que los alumnos avancen en la construcción de conceptos (Lautier, 1997; Deleplace y Niclot, 2005). El análisis de fuentes o textos con conocimiento factual que contraargumenta las conceptualizaciones o las representaciones de los alumnos promueve avances en la construcción de conceptos (Guyon, Mousseau y Tutiaux-Guillon, 1993; Aisenberg, 2000); asimismo, el análisis de descripciones contextualizadas contribuye para promover progresos en la construcción de conceptos y de representaciones históricas (Aisenberg 2015a).

3. Distintas investigaciones didácticas concuerdan en que las explicaciones históricas elaboradas por los alumnos dependen de su conocimiento sobre la problemática histórica: cuando no disponen de conocimiento específico proponen relaciones causales lineales de tipo personalista y cuando conocen el tema utilizan un pensamiento causal más complejo e interrelacionan varios factores (Grupo Valladolid, 1994; Lautier, 1997). Encontramos que, en el marco de prácticas compartidas de lectura de diferentes textos, alumnos de 11 y 12 años reconstruyen tramas explicativas complejas que articulan diversidad de factores correspondientes a diferentes dimensiones de un contexto histórico (Aisenberg, Lerner y otros, 2009). Doussot (2010) da cuenta de cómo alumnos adolescentes, en el marco de una situación didáctica de problematización, pasan del establecimiento de explicaciones lineales y cronológicas a elaborar explicaciones que articulan intenciones y situaciones de diferentes actores, en un marco de variadas duraciones.

4. Diferentes investigaciones estudiaron situaciones de trabajo con textos o fuentes con posturas diferentes sobre la misma problemática histórica. Encontramos que la mayoría de los alumnos (12 y 13 años) no registran por sí mismos la diferencia de posturas, ésta se torna observable en el marco de la interacción con los pares y con una intensa apoyatura del docente. Por otra parte, cuando los alumnos reconocen las diferentes perspectivas, otorgan distintos significados a su existencia: algunos alumnos las consideran complementarias, otros les otorgan el status de opiniones personales, todas igualmente válidas; otros interpretan las diferencias en términos de verdad y de mentira (Aisenberg, Lerner y otros, 2009; Aisenberg, 2010). Le Marec y Vézier (2006), en el marco de una situación de debate en la que se solicita a alumnos adolescentes su punto de vista sobre posturas contradictorias de historiadores, encuentran que los alumnos tienden a buscar un consenso por medio de la construcción de una complementariedad entre los textos. Doussot (2014) releva un caso en el que los alumnos adolescentes no registran por sí mismos una contradicción al interior de una fuente por no ser compatible con sus representaciones.

5. Algunos estudios caracterizan los modos en que la forma de enseñanza modifica los contenidos que se pretendía enseñar (Tutiaux, Versailles y Mousseau 1998; Février, Chantal y Sérandour; 1997; Sérandour; 1998; Aisenberg, 2010) produciendo incluso la inversión de las finalidades propuestas (Falaize, 2005). Lautier y Allieu-Mary (2008) remarcan la problemática de las distancias entre las intenciones y las prácticas de enseñanza. Son

múltiples los señalamientos sobre las dificultades para instalar nuevas prácticas que entran en tensión con las costumbres didácticas instituidas en la historia como disciplina escolar (Février y Sérandour; 1997; Sérandour, 1998; Viexloup, 2003; Fontanabona y Thémines, 2005; Merchan, 2007 y 2009; Aisenberg, 2012; Cariou, 2013b). Cariou (2003), en su investigación sobre el control de las analogías, dedica una etapa del trabajo de campo a modificar el contrato didáctico vigente para que los alumnos se involucren en el establecimiento de analogías de modo genuino.

En relación con el relevamiento presentado, remarcamos que las investigaciones realizadas dan cuenta de que se está desplegando un serio interés por las actividades cognitivas que los alumnos ponen en juego en las clases de historia (Lautier, 2003); también Lautier llama a la prudencia y a la necesidad de que las investigaciones profundicen nuestro conocimiento sobre los complejos procesos de apropiación de conocimientos históricos por parte de los alumnos así como sobre las condiciones didácticas que los promueven. Por otra parte, coincidimos con Candela, Rockwell y Coll (2009) en que las investigaciones tendrían que contribuir a la urgente necesidad de encontrar maneras mejores de describir y determinar *cuándo y cómo está teniendo lugar el aprendizaje a partir de la interacción en el aula* y para identificar los aspectos del discurso y las actividades de los docentes que facilitan este aprendizaje.

Por último, aludimos a producciones que, si bien no se centran en el estudio de las relaciones entre la historia enseñada en la escuela y los conocimientos históricos de los alumnos, constituyen una referencia para nuestro proyecto. Por un lado, nos referimos a indagaciones de las concepciones de niños o adolescentes sobre la Historia, sobre el tiempo histórico y/o sobre la explicación histórica (Pozo, Asensio y Carretero, 1986; Asensio, Carretero y Pozo, 1989; Carretero, 1995; Cooper, 2002; Estepa Jiménez 2003; Cercadillo 2004; Lee, Dickinson y Ashby 2004; Rivière y otros, 2004; Voss, Wiley y Kennet, 2004). Los resultados de estos estudios nos llevan a interrogarnos sobre el vínculo entre las nociones históricas de los alumnos y la Historia enseñada; al respecto, investigaciones realizadas desde diferentes perspectivas muestran rastros de la historia escolar tradicional -y de sus relatos nacionales- en los conocimientos históricos y en las representaciones sociales de niños y adolescentes (Quintana, 1999; Wertsch, 1999; Novaro, 2003; Carretero y González, 2006; Amuchástegui, 2007; Carretero y Krieger, 2006; Carretero, 2007 y 2012; Vázquez y otros, 2012). Por otro lado, consideramos investigaciones –sobre todo psicológicas- que toman por objeto las habilidades del método del historiador para la formación del pensamiento histórico (entre otros: Wineburg, 2001; Barton, 2010; Levstik y Barton, 2001; Éthier y otros, 2010 y 2013; Carretero y Montanero 2008; Carretero y López Rodríguez, 2011; Barca, 2011). Algunas investigaciones didácticas –y también propuestas para la enseñanza-, además de aspectos metodológicos incluyen en el pensamiento histórico aspectos conceptuales y epistemológicos (Lévesque, 2008; Hassani Idrissi, 2005; Plá, 2005; Pagés, 2009; Santisteban, González y Pagès, 2010; Santisteban, 2010; Gómez y otros, 2014). En función de nuestro objeto de estudio, cabe remarcar investigaciones sobre el pensamiento histórico a partir de narraciones históricas que incluyen trabajo empírico en las aulas (Cariou, 2012; Plá, 2005; Soria López, 2015; Grau Verge, 2015).

Objetivos, problemas e interrogantes de la investigación

Buscamos producir conocimiento potencialmente capaz de contribuir a mejorar las prácticas de enseñanza de la historia. Para ello, estudiaremos las relaciones entre la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos, en el marco de proyectos de enseñanza que pretenden promover la construcción de conocimiento histórico. Nos proponemos conceptualizar prácticas áulicas que preserven el sentido de los contenidos y que sean favorables para el aprendizaje de la historia. Buscamos aproximarnos a caracterizar el trabajo intelectual que despliegan los

alumnos y los conocimientos que construyen sobre los contenidos que circulan en las clases de historia de los proyectos de enseñanza estudiados.

Presentamos a continuación los objetivos de la investigación. Enmarcamos cada objetivo en el problema con el que se vincula y formulamos un conjunto de interrogantes que constituyen un marco de referencia para el desarrollo de la investigación. Los resultados que obtengamos probablemente permitirán elaborar respuestas para algunos de los interrogantes formulados.

1. *Acerca de las prácticas áulicas favorables para la construcción de conocimiento.*

En la tradición de la historia como disciplina escolar ha prevalecido una concepción objetivista de la historia – emparentada con un paradigma epistemológico positivista. Desde hace al menos medio siglo existen propuestas para instalar en la escuela una historia concebida como reconstrucción del pasado en función de los problemas que se plantean los historiadores, considerados como sujetos sociales con determinadas perspectivas. Se trata de un cambio radical en los contenidos a enseñar, que también incluye la problematización de las características del conocimiento histórico y de sus modos de producción.

Asimismo, en relación con las finalidades de la historia escolar, tradicionalmente predominaron prácticas áulicas centradas en la *reproducción* de los contenidos enseñados, en el aprendizaje memorístico y/o en la movilización afectiva en pos de la formación de la identidad nacional. En virtud de la intención de transformar la historia escolar, y ante el impacto de las concepciones constructivistas sobre el aprendizaje, desde los '70 se fueron multiplicando las propuestas tendientes a poner en primer plano la actividad de los alumnos. Por ello, abundan en nuestro campo propuestas –que se asumen como constructivistas– elaboradas para promover la construcción de conocimiento histórico por parte de los alumnos. Sin embargo, en el conjunto de producciones encontramos concepciones diferentes sobre qué es una propuesta didáctica *constructivista* y, en relación con ello, encontramos concepciones contrapuestas sobre el papel de la transmisión en la enseñanza de la historia y, más específicamente, sobre las relaciones entre transmisión y construcción de conocimiento en nuestra disciplina escolar. Entendemos que estas diferentes concepciones constituyen distintas respuestas al problema epistemológico planteado por Castorina (2010): *¿qué significa construcción de conocimiento cuando los niños interactúan con el saber disciplinar que se transmite socialmente?* Basuyau y Guyon (1994) advirtieron sobre una fuerte tensión entre la voluntad de crear una situación de aprendizaje de tipo constructivista y el hecho de que se trata de una disciplina cuyo texto a transmitir y aprender está ya construido, como es el caso de la historia. En algunas propuestas centradas en la enseñanza de habilidades o competencias relativas al trabajo del historiador subyace la idea de que la transmisión se contrapone a la construcción de conocimiento (p.e.: Laville, 2005; Hassani Idrisi, 2005). Por el contrario, desde la perspectiva del constructivismo situado concebimos que *sin interacción con el objeto no hay construcción de conocimiento*; en consecuencia, desde esta perspectiva no hay oposición ni incompatibilidad entre transmisión y construcción: la construcción se lleva a cabo en la interacción con el saber disciplinar existente. Muchas propuestas de diferentes especialistas comparten nuestro supuesto, aunque pocas lo explicitan como es el caso de Falaize (2005). Nuestras producciones ya citadas validan la idea de que, en el marco de ciertas prácticas de lectura y escritura, los alumnos se apropian de los contenidos que se están transmitiendo por medio de un trabajo constructivo, avanzando en la comprensión de problemáticas históricas en estudio; conceptualizamos una práctica compartida de lectura y construcción de representaciones históricas en la cual la transmisión, sea por medio de textos o de explicaciones del docente, contribuye a que los alumnos avancen en la construcción de representaciones históricas y en la reconstrucción de explicaciones. Nos proponemos ahora avanzar en el estudio de diferentes prácticas en las clases de historia que contribuyan a engarzar enseñanza y aprendizaje, para posibilitar la articulación entre transmisión y

construcción de conocimiento. Asumimos como primer objetivo **conceptualizar características y condiciones de prácticas áulicas que contribuyan a articular la enseñanza con la construcción de conocimiento histórico**. Al respecto nos preguntamos: ¿qué características y condiciones de las prácticas de enseñanza pueden promover en los alumnos avances en el aprendizaje de la historia?; ¿qué características y condiciones de las prácticas de enseñanza contribuyen a la articulación entre transmisión y construcción de conocimiento histórico?; ¿qué obstáculos o problemas se generan cuando los docentes intentan instalar en las aulas prácticas que requieren de la modificación de costumbres didácticas instituidas?; ¿qué condiciones contribuyen a superar obstáculos para la instalación en el aula prácticas favorables a la construcción de conocimiento histórico?

Si bien consideraremos distintos tipos de prácticas, pondremos en primer plano tanto el estudio de situaciones de escritura para aprender historia como el estudio de prácticas centradas en el trabajo con fuentes primarias y secundarias dado que –además de dar continuidad a los análisis que venimos desarrollando– constituyen dos prácticas consideradas centrales y relevantes para la construcción de conocimiento histórico, tanto desde el punto de vista de la producción de conocimiento de los historiadores como desde las propuestas para la enseñanza. Es por ello que, por un lado, nos preguntamos qué características y condiciones del trabajo con fuentes pueden contribuir para que los alumnos: -avancen en la construcción de representaciones históricas; -se aproximen a las perspectivas e intencionalidades de los autores de las fuentes; -reconozcan diversidad de puntos de vista sobre una misma problemática histórica, en relación con la naturaleza del conocimiento histórico; - se aproximen al concepto de fuente histórica; - enriquezcan y ajusten sus ideas acerca de la Historia. Por otro lado, en relación con la escritura nos preguntamos: - ¿qué papel juega en la construcción de conocimiento la elaboración de producciones escritas en diferentes momentos de un proyecto de enseñanza?; - ¿cómo juegan en la construcción de conocimiento las interacciones que se producen entre pares en el proceso compartido de escritura?; -¿qué factores confluyen en la configuración de las prácticas de escritura y cómo operan en relación con la construcción de conocimiento histórico?

2. Acerca de los contenidos efectivamente enseñados

Tal como señalamos, diferentes investigaciones relevan distancias entre los *contenidos que se pretende enseñar* y los *contenidos efectivamente enseñados*. En consecuencia, es preciso analizar y definir con claridad los contenidos que efectivamente circularon en las clases estudiadas dado que –tal como remarcan las investigaciones reseñadas– las distancias entre las intenciones y las concreciones se agudizan cuando se intenta instalar nuevos contenidos y nuevas prácticas que entran en tensión con las características de la historia como disciplina escolar y con las costumbres didácticas instituidas, así como con el funcionamiento de la institución escolar (por ejemplo, en relación con los tiempos escolares o los sistemas de evaluación y promoción). En diferentes trabajos de campo de nuestro recorrido investigativo hemos constatado esta problemática. Por lo tanto, se plantea la necesidad de abordar el problema de qué ocurre en las clases cuando los maestros intentan transformar los contenidos de historia y sus prácticas de enseñanza, de dar cuenta de qué se enseña efectivamente y de cómo llegan a conformarse esos contenidos. Asumimos como segundo objetivo **caracterizar los contenidos efectivamente enseñados y su configuración en las prácticas que se desarrollan en las clases de historia**. Para avanzar en esta dirección buscamos responder los siguientes interrogantes: ¿qué contenidos circulan efectivamente en las clases y cómo intervienen las prácticas áulicas en su configuración?; ¿qué relaciones -de compatibilidad o de distancia- se producen entre las propuestas de contenidos proyectadas por los maestros y los contenidos que circulan efectivamente en el aula?; ¿qué factores intervienen –y cómo– en la conformación de los contenidos efectivamente enseñados y en las modalidades que adoptan las prácticas -de los docentes y de los alumnos– en las clases de historia?; ¿qué características

y condiciones de las prácticas de enseñanza contribuyen a la preservación del sentido de los contenidos que se pretende enseñar?; ¿cómo influyen en la conformación de los contenidos enseñados las formas escolares y las costumbres didácticas de la historia como disciplina escolar?; ¿cómo juegan las concepciones sobre qué es la historia en el sentido que adquieren los contenidos que circulan en el aula?

3. Acerca de los aprendizajes en las clases de historia.

En consonancia con la concepción constructivista de aprendizaje por aproximaciones sucesivas, diversas investigaciones ya citadas constatan que existe una distancia entre los contenidos que circulan efectivamente en las aulas y los aprendizajes de los alumnos (salvo cuando se solicita la restitución de aprendizajes puramente memorísticos). Se plantea entonces el problema de saber qué aproximaciones alcanzan los alumnos a los contenidos enseñados, qué significados les otorgan, si las aproximaciones que realizan son o no consistentes con los propósitos y con el sentido de los contenidos enseñados.

Desde la perspectiva del constructivismo situado concebimos la construcción de conocimiento histórico como un proceso a la vez social e individual: las prácticas en el aula forman parte de los procesos de construcción de conocimiento de los alumnos. Por ello enfocamos los aprendizajes de los alumnos en relación con las prácticas de las cuales participan. Buscamos caracterizar las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, entre contenidos enseñados y contenidos aprendidos. Al respecto, nuestro tercer objetivo es **producir conocimiento sobre el trabajo constructivo que despliegan los alumnos para apropiarse de los contenidos enseñados en las clases de historia y sobre las aproximaciones que alcanzan**. Buscaremos respuestas a los siguientes interrogantes: ¿qué acciones cognitivas despliegan los alumnos para apropiarse de los contenidos enseñados, en relación con las prácticas en las que participan?; ¿cómo operan los marcos asimiladores de los alumnos en la construcción de conocimiento?; ¿qué representaciones históricas construyen los alumnos en su interacción con los contenidos enseñados?; ¿qué reconstrucciones elaboran de las narraciones y explicaciones históricas que circulan en el aula?; ¿qué problemas afrontan los alumnos para apropiarse de los contenidos enseñados?; ¿qué significados otorgan los alumnos a las fuentes, en relación con los modos en que son presentadas a lo largo de las clases?. Cuando los alumnos registran la existencia de posturas diferentes sobre la misma problemática histórica, ¿qué significados atribuyen a las diferencias?; ¿qué avances se producen en la construcción de conocimiento histórico en el curso de las prácticas de escritura que despliegan los alumnos en el aula?

Cómo realizaremos la investigación

Proponemos una investigación de tipo cualitativo que asume como abordaje metodológico el estudio de casos. Más precisamente, nos enmarcamos en una línea de investigaciones didácticas centrada en el estudio de proyectos de enseñanza, que incluye instancias de trabajo colaborativo entre investigadores y docentes a lo largo de todo su desarrollo. De acuerdo con la metodología de investigación en didácticas específicas, el estudio de proyectos de enseñanza se caracteriza por la construcción del proyecto, su implementación (y observación) en el aula, y el análisis de los materiales obtenidos en el trabajo de campo² (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2012). Este abordaje metodológico se articula con la realización de entrevistas a los alumnos, tomando como referencia el método clínico-crítico de la Psicología Genética, con una adaptación relativa a la inclusión de una perspectiva didáctica en las intervenciones del investigador (Aisenberg 2015b).

² En este tipo de estudio se entiende por “caso” cada uno de los proyectos de enseñanza realizados en el aula.

El desarrollo de la investigación contempla las siguientes fases:

a) Construcción (o reformulación) del proyecto de enseñanza³, en el marco del trabajo compartido con los docentes. Esta construcción supone un proceso que va entrelazando diferentes tareas interrelacionadas: elección de la temática del proyecto de enseñanza, en función de determinados propósitos educativos que lo estructuran; análisis de la enseñanza usual sobre la temática elegida, y también de miradas alternativas, para recortar los problemas y aportes que plantean; determinación de los contenidos a enseñar en relación con el estudio de la temática histórica y con la selección de los materiales a trabajar con los alumnos (textos, fuentes, recursos audiovisuales, etc.); adaptación de las fuentes y/o elaboración de textos sobre el tema para trabajar con los alumnos; análisis de proyectos de enseñanza anteriormente estudiados; realización de entrevistas clínico-didácticas (ver punto d.); caracterización de posibles situaciones didácticas y sus condiciones para el proyecto de enseñanza, en relación con los propósitos de dicho proyecto y con los objetivos de la investigación. Sobre la base de las tareas anteriores cada uno de los docentes participantes planifica el proyecto de enseñanza que implementará en función de su propio enfoque, de sus alumnos y del tiempo disponible. De acuerdo con sus necesidades, cada docente solicita (o no) colaboración de los investigadores para realizar la planificación.

b) Observación y seguimiento de la realización en las aulas de los proyectos de enseñanza. Cada uno de los docentes participantes desarrolla en su aula la propuesta planificada. Cada docente solicita, si lo desea, el acompañamiento de investigadores a lo largo de la implementación del proyecto de enseñanza para intercambiar ideas sobre el desarrollo del proyecto y para ajustarlo. Se observan las clases, se producen registros escritos, de audio y filmicos. Se fotografían las producciones realizadas en el pizarrón por docente o alumnos. Se fotocopian las producciones escritas elaboradas por los alumnos a lo largo del desarrollo del proyecto de enseñanza. Para las observaciones se toman como referencia lineamientos metodológicos de la etnografía educativa. En algunos casos, con el acuerdo de los docentes, la observación es participante -sobre todo cuando los alumnos trabajan en pequeños grupos.

c) Análisis (compartido con los docentes) del desarrollo de las situaciones didácticas. Realizamos los análisis desde una mirada descriptivo-interpretativa, buscando caracterizar la racionalidad de las situaciones en estudio y las perspectivas de sus actores. Se trata de una mirada similar a la de la investigación etnográfica, en el sentido de que “no interesa evaluar en función de parámetros normativos sino mas bien analizar y reconstruir la lógica del proceso” (Rockwell, 1995). El proceso de análisis es recursivo, y va entrelazando los datos proporcionados por los registros de observaciones de clases, las producciones escritas de los alumnos y la perspectiva de los docentes que participan en los análisis.

Los análisis enfocan aspectos como los siguientes: relaciones entre las propuestas elaboradas y el desarrollo efectivo de las clases; relaciones entre las producciones (orales o escritas) de los alumnos y las características y condiciones de las prácticas áulicas en que las realizan; aproximaciones de los alumnos a los contenidos que circulan en las clases, relaciones entre las intervenciones del docente y posibles avances de los alumnos en la comprensión de los contenidos enseñados. Los análisis incluyen un entrecruzamiento con los datos proporcionados por las entrevistas (ver punto d.)

Dado que se implementarán proyectos de enseñanza en diferentes escuelas, se realizará un análisis comparativo de los diferentes casos. Contemplamos la posibilidad de

³ Los proyectos de enseñanza construidos en la investigación son hipótesis de trabajo -medios para construir conocimiento didáctico. De ningún modo los concebimos como resultados de la investigación aplicables a otras situaciones.

entrecruzamientos con análisis de casos estudiados anteriormente en nuestro recorrido investigativo, con el propósito de rastrear y analizar eventuales regularidades.

d) Realización y análisis de entrevistas clínico-didácticas.

Recurrimos al método clínico-crítico de la Psicología Genética por su potencia para explorar la perspectiva de los alumnos en su interacción con los contenidos históricos: para aproximarnos a los significados que otorgan a los contenidos y al trabajo intelectual involucrado en ello, para conocer qué entienden y cómo lo entienden. Dada la naturaleza y los propósitos de nuestra investigación, articulamos la exploración clínico-crítica del método piagetiano con una perspectiva didáctica en las intervenciones del investigador, que buscan ayudar a los alumnos a avanzar en la construcción de conocimiento.

Diseñamos y realizamos entrevistas a los alumnos en dos momentos diferentes del estudio de un proyecto de enseñanza, con distintas finalidades. En primer lugar, en el proceso de construcción del proyecto de enseñanza contemplamos la realización de entrevistas clínico-didácticas de lectura de textos y/o de análisis de fuentes, con alumnos que no han participado en las situaciones de aula a estudiar. La intención de estas entrevistas es aproximarnos a la perspectiva de los alumnos sobre la temática histórica a abordar en el aula, así como a los alcances y dificultades que puedan tener en la comprensión de los textos y de las fuentes. En este sentido, el análisis de estas entrevistas puede aportar elementos para la selección de los contenidos y de materiales a trabajar con los alumnos. En segundo lugar, proponemos la realización de entrevistas a alumnos una vez finalizado el desarrollo del proyecto de enseñanza del cual participaron, con la intención de obtener nuevos indicadores de aprendizajes. Las entrevistas –sobre los mismos contenidos trabajados en las clases- son como “una lupa” que nos aproxima a la perspectiva de los alumnos, a las acciones cognitivas que despliegan para construir conocimiento histórico, a los significados que construyen y a la racionalidad de estos significados. Las entrevistas podrán incluir la lectura de textos o el análisis de fuentes trabajadas anteriormente en el aula; asimismo, podrán incluir la revisión de producciones escritas por los alumnos con la intención de profundizar el conocimiento sobre las relaciones entre lo que escriben y lo que saben de una temática histórica. En las entrevistas participa un observador, quien realiza registro escrito. Además se realizan registros de audio.

El análisis entrecruzado de registros de clase y de protocolos de entrevistas permite recortar observables que no podrían inferirse o reconstruirse solamente a partir de los datos que proporcionan los registros de las clases y/o de las producciones escritas de los alumnos.

Observaciones sobre el trabajo compartido entre docentes e investigadores.

Finalmente, destacamos la realización de la investigación en un trabajo colaborativo con docentes. Se trata de una modalidad que desarrollamos desde 2012 con la intención de conocer e integrar su perspectiva en la construcción de los proyectos de enseñanza y en el análisis de los materiales de los trabajos de campo (registros de clase, producciones de los alumnos, protocolos de entrevistas). Los docentes involucrados aportan su propia visión en cada una de las instancias del trabajo. Actualmente, estamos trabajando con cuatro docentes con quienes analizamos los proyectos que implementaron en las aulas 2015 en y que son coautores de las últimas producciones de la investigación (Aisenberg y otros, 2017; Azurmendi y otros, 2017; Finocchietto y otros, 2017)). Contemplamos la realización de una nueva convocatoria para incorporar a nuevos docentes.

La participación de docentes en ejercicio en la investigación puede contribuir para que la producción de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia tenga impacto en el sistema educativo.

Referencias bibliográficas:

- Aisenberg, B. (2000). Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Castorina y A. Lenzi (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.
- Aisenberg, B. (2005a). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia. *Revista Íber, Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia*, 43, 94-104.
- Aisenberg, B. (2005b). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(3), 22-31.
- Aisenberg, B. (2008). Los textos, los alumnos y la enseñanza de la historia en la Escuela Primaria: la comprensión de los vaivenes temporales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de Investigación*, 7, 37-45.
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En I. Siede (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Aisenberg, B. (2012). Usos de la escritura en la enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados, La Historia enseñada*, 16, 99-105.
- Aisenberg, B. (2015a). Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. Capítulo 3 en Maria Helena Martinho & Maria do Céu de Melo (Eds.): *LiDEs – A literacia das disciplinas escolares: Desafios nas aulas de História e Matemática*. Universidade do Minho, Portugal. pp.55-83 <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/.../1/ebookLiDEs.pdf>
- Aisenberg, B. (2015b). Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia. *Reseñas de enseñanza de la Historia N° 13*. A.P.E.H.U.N. pp. 33-50. Córdoba. Argentina.
- Aisenberg, B. (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. *Revista Contextos de Educación Año 16 - N° 21*. Pp 4 – 11. Facultad de Cs. Humanas, UNRC.. www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos
- Aisenberg, B., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A. y Lerner, D. (2008). Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase. *CD del Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas: “Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares”*. Universidad Nacional de San Martín.
- Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de lectura*, 29(3), 24-43
- Aisenberg, B., Lerner, D., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A. y Olguín, A. (2009). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 7, 93-129.
- Aisenberg, B.; Beloqui, C.; Bloch, M; Vázquez, G.; Conde, J.M.; Abal, Y. (2017): *Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria. Una investigación con trabajo colaborativo entre maestros e investigadores*. ACTAS XVI JORNADAS

INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA. Universidad de Mar del Plata. <https://interescuelasmar delplata.com/actas/>

- Amuchástegui, M. (2007). El 25 de mayo en la escuela. En *VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
- Asensio, M., Carretero, M. y Pozo, J.I. (1989). La comprensión del tiempo histórico. En *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Azurmendi, E., Jakubowicz, J., Lewkowicz, M. y Silberstein, S. (2017). El análisis de fuentes en la escuela primaria y las ideas de los alumnos acerca de la naturaleza del conocimiento histórico. *Actas XVI Jornadas Interescuelas de Historia*. <https://interescuelasmar delplata.com/actas/>
- Barca, I. (2011). Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 10, 23-29.
- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 9, 97-114.
- Basuyau, C. y Guyon, S. (1994). Consignes de travail en Histoire-Geographie: contraintes et libertés. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 39-46
- Benchimol, K., Carabajal, A. y Larramendy, A. (2008). La lectura de textos históricos en la escuela. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de lectura*, 29(1), 22-31.
- Candela, M.A., Rockwell, E y Coll, C. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 8.
- Cariou, D. (2003). *Le raisonnement par analogie : un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*. (Thèse de doctorat), Université de Picardie Jules Verne, France.
- Cariou, D. (2006). Étudier les voies de la conceptualisation en Histoire à partir des écrits des élèves. En M. J. Perrin-Glorian y Y. Reuter (comps.), *Méthodes de recherches en didactique(s)*. París: Presses Universitaires du Septentrion.
- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire* (Collection Paideia). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Cariou, D. (2013a). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Education et didactique*, 7(1), 9-32.
- Cariou, D. (2013b). L'epistemologie des sciences sociales au coeur de la didactique de l'histoire. En H. Galli, N. Verney-Carron, J. P. Alcantara, M. Jacques y L. Maurel (dirs.), *Les didactiques au prisme de l'épistémologie. Une approche plurielle*. Dijon: Editions universitaires de Dijon.
- Cariou, D. (2014). Quelques remarques autour des programmes d'histoire des cycles 3 et 4. En Conseil Supérieur des programmes, *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4*. www.education.gouv.fr/csp/
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2012). Representación y aprendizaje de narrativas históricas. En M. Carretero y J. A. Castorina (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos*. Buenos Aires: Paidós.

- Carretero, M. y González, M. F. (2006). Representaciones y valoración del descubrimiento de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España”. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. Gonzalez (comps.), *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Krieger, M. (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas”. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. Gonzalez (comps.), *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y López Rodríguez, C. (2011). Estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza de la Historia: implicaciones para el desarrollo de la alfabetización histórica. *Ciências & Letras*, 49, 139-155.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Bs. As.: Aique.
- Carretero, M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (comps.) (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Castorina, J. A. (2014). La psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales. La defensa de una relación de compatibilidad. En Castorina y Barreiro, *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J.A. (2010). Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. En *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas discursos y teoría*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cercadillo, L. (2004). Las ideas de los alumnos sobre lo que es verdad en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de Investigación*, 3, 3-14.
- Cohen, L. y Larramendy, A. (2011). El papel de la escritura en el aprendizaje de contenidos históricos. La trastienda de un texto compartido. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, 9.
- Cole, M. (2003). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Cooper, H. (2002), *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Deleplace, M. y Niclot, D. (2005). *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquêt au collège et au lycée*. Reims: C.R.D.P. Champagne- Ardenne.
- Doussot, S. (2010). Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège. *Revue française de Pédagogie, Recherches en éducation*, 173, 85-104.
- Doussot, S. (2014). Continuité recherche, formation, enseignement en didactique de l'histoire. Problématisation historique et problématisation didactique. *Revue française de Pédagogie* 187, 55-70
- Estepa Giménez, J. (2003). Concepciones de los alumnos de primaria sobre el cambio en las sociedades. Una investigación empírica. *Reseñas de la enseñanza de la historia*, 1, 213-226.

- Éthier, M.A., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2010, 9, 61-74
- Éthier, M.A., Cardin, J.F. y Lefrançois, D. (2013). Gritos y susurros: la ciudadanía en el corazón de la enseñanza de la Historia en Quebec. *Clio y Asociados*, 2013 (17). <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar>
- Falaize, B. (2005). La place du récit dans la didactique de l'histoire a l'école primaire. *Le cartable de Clio*, 5, 217-227.
- Février, Chantal y Sérandour, J. (1997) : Production de récit et construction du sens en histoire. Intérêt de la production scolaire du récit dans la construction du raisonnement et l'appropriation du concept en histoire. En Audigier, F. (Ed.) : *Concepts, modèles, raisonnements. Actes du huitième colloque, mars 1996*. I.N.R.P. Paris. 254-259
- Finocchietto, L., Hilman, D., Kogan, N. y Torres, M. (2017). Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria. El trabajo con fuentes. Actas de las XVI *Jornadas Interescuelas de Historia*. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://interescuelasmardelplata.com/actas/>
- Fontanabona, J. y Thémines, J.F. (dir.) (2005) *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire. Analyses didactiques*. Lyon: Institut national de recherche pédagogique.
- Gómez, C.J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 05-27.
- González, G. y Santisteban, A. (2014) Una mirada a la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10.
- Grau Verge, F. (2015). Los relatos históricos en las aulas de secundaria. Un estudio desde la investigación- acción. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de Investigación*, 14, 61-70.
- Grupo Valladolid (1994). *La comprensión de la historia por los adolescentes*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Valladolid.
- Guyon, S., Mousseau, M.J. y Tutiaux-Guillon, N. (1993). *Des nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser*. París: INRP.
- Hassani Idrissi, M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. París: L'Harmattan.
- Larramendy, A. (2017). Las producciones escritas en las clases de Historia: relaciones y distancias entre lo que saben los alumnos y lo que se escriben. Actas de las XVI *Jornadas Interescuelas de Historia*. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://interescuelasmardelplata.com/actas/>
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. París. Presses Universitaires du Septentrion.
- Lautier, N. (2001). Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. Perspectives documentaires en éducation n ° 53, 15 ans de recherche en didactique de l'histoire-géographie. Paris: INRP. 61-68
- Lautier, N. (2003). Histoire enseignée, histoire appropriée. En M.C. Baques, A. Bruter y N. Tutiaux-Guillon, *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Texts offerts a Henri Moniot*. París: L'Harmattan.

- Lautier, N. (2006). L'histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir. En V. Haas (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie* n° 162 ; p. 95-131
- Laville, C. (2005). Em educação histórica, a memória nao vale a razao! *Educação em Revista*, 41, 13-41.
- Le Marec, Y. y Vézier, A. (2006). Comment les soldats de la grande guerre ont-ils tenu?. Un débat d'histoire dans la classe. *Le Cartable de Clío*, 6, 160-173.
- Lee, P., Dickinson, A. y Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En M. Carretero y J. Voss (comps.), *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lerner, Aisenberg. y Espinoza (2012). La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Investigación en didácticas específicas. *Anuario Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010-2011*. F.F.yL. Universidad de Buenos Aires, 529-541
- Lerner, D., Larramendy, A. y Benchimol, K. (2011). Tensiones de la escritura en el contexto escolar. En Vázquez, Novo, Jakob y Pelizza (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto: UniRío (Publicación digital).
- Lerner, D., Larramendy, A. y Cohen, L. (2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Aproximaciones desde una investigación didáctica. *Clío & Asociados, La Historia Enseñada*, 16, 106-113.
- Levesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Levstik, L. S. y Barton, K.C. (2001). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools* (2a ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merchán Iglesias, F. J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. 21, 33-51.
- Merchán Iglesias, F. J. (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*. 48/6.
- Novaro, G. (2003). 'Indios', 'aborígenes' y 'pueblos originarios'. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*. 1(1), 199-219.
- Pagès Blanch, J. (2009). Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas. Ministerio de Educación de Chile: Textos escolares de historia y ciencias sociales (24-56). Seminario Internacional 2008. Santiago de Chile.
- Pagès Blanch, J. (2011). Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. *Reseñas de enseñanza de la Historia*. 9.

- Plá, Sebastián (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Plaza y Valdés. México.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*. N° 84 México. sep/dic 2012. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id>
- Pozo, I., Asensio, M. y Carretero, M. (1986). ¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia. *Infancia y aprendizaje*. 34, 23-41.
- Quintana, C. (comp.) (1999). *Escuela y sociedades indígenas. Análisis de experiencias de extensión sobre arqueología regional*. La Plata: Universidad de Mar del Plata y Municipalidad Gral. Pueyrredón.
- Rivière, A., Núñez, M. Barquero, B. y Fontenla, F. (2004). La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos: una perspectiva evolutiva. En Carretero, M. y Voss, J. (comps), *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rockwell, E. (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós. Barcelona.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados, La Historia Enseñada*. 14.
- Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R.M., Rivero, P. y Domínguez P.L. (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 115-118. España: Fernando el Católico-Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.
- Sérandour, J (1998). La mise en activité sur documents et la recherche du sens dans les productions des élèves en histoire. De l'analyse des pratiques canoniques à l'expérimentation du récit. En *Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Contributions à l'étude de la Causalité et des Productions des Élevés dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. I.N.R.P. Paris. 265-304
- Soria López, G. M. (2015). El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 14, 83-95.
- Torres, M. (2003). Leer para aprender Historia. CD *III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa "Laberintos y encrucijadas"*. Universidad del Comahue. Cipolletti.
- Torres, M. (2008). Leer para aprender historia: El lugar del texto en la reconstrucción de un contenido. CD *Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas*. C.E.D.E., Esc. Humanidades. UNSAM.
- Torres, M. y Larramendy, A. (2009). El papel de la lectura y la escritura en la construcción del conocimiento histórico. CD de las XII Jornadas Interescuelas, Departamentos de Historia, Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Humanidades, San Carlos de Bariloche.
- Torres, M., con la colab. de Benchimol, K., Carabajal, A. y Larramendy, A. (2005). Algunas reflexiones sobre los aportes de la lectura compartida en clase para el

acercamiento de los alumnos a la comprensión de los textos de Historia. CD del 2º Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales, ISFD N° 16 Proyecto Polo de Desarrollo, Necochea.

- Tutiaux-Guillon, N. (1997). Apprentissage et causalité: les guerres mondiales en classe de 3°. Audigier, F. (ed.), *Concepts, modèles, raisonnements. Actes du huitième colloque*. Paris: INRP.
- Tutiaux-Guillon, N., Fourmond, T., Versailles, N. (1998). Du côté des élèves: apprendre, expliquer, rédiger. En Audigier, F. (dir.), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris: INRP.
- Tutiaux-Guillon, N., Versailles, N. y Mousseau, M.J. (1998). Dans la classe: l'influence du modèle pédagogique sur l'explicatif. Équipe de recherche en didactiques de l'histoire et de la géographie, *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris: INRP.
- Vázquez, M., Mercader, A. y Pérez, R. (2012). ¿Qué aprenden los alumnos sobre la Revolución de Mayo en la escuela primaria? Las efemérides escolares y su eficacia simbólica. *Cuadernos de Humanidades*. 20/21, 89-112.
- Viexloup, J. (2003). Enseigner les concepts d'état et de pouvoir en classe de quatrième et troisième de collège. En Tutiaux-Guillon, N. y Nourison, D. (eds.), *Identités, Mémoires, conscience historique*. (s. l.): Université de Saint-Étienne.
- Voss, J., Wiley, J. y Kennet, J. (2004). Las percepciones de los estudiantes acerca de la historia y los conceptos históricos. En Carretero, M. y Voss, J. (comps.), *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wersch, J. V. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Tensiones y desafíos en la enseñanza de las Ciencias Sociales en los primeros años de la escuela primaria pública en San Carlos de Bariloche, Río Negro, 2016-2017

Marina Copolechio Morand - Adriana Talani - Susana Salvi
marucopo@gmail.com, talani.patricia@yahoo.com.ar, susana.salvi@gmail.com
Instituto de Formación Docente, San Carlos de Bariloche, Río Negro-
Universidad Nacional del Comahue / Argentina

RESUMEN:

En el trabajo se comparten avances producidos en el marco de la investigación educativa: *“Las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en primer y segundo año de la escuela primaria pública en Bariloche. Acerca de los contenidos y sentidos”*. El objetivo es caracterizar las prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales, en el marco de la unidad pedagógica propuesta en la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación, es decir, en primer y segundo año de las escuelas primarias públicas de la localidad.

El enfoque del estudio es cualitativo y las técnicas de recolección de datos son la entrevista semiestructurada a maestras de la unidad pedagógica de nivel primario y el análisis documental del Diseño Curricular provincial y de las planificaciones anuales, intra e intergrado y diarias.

En este artículo se desarrollan algunas tensiones y desafíos en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales que derivan, en parte, de la complejidad propia del objeto de estudio y de los contenidos de los primeros dos años. En algunos casos, también, se evidencian dificultades para aprovechar la flexibilidad y las posibilidades de la implementación de la unidad pedagógica para la enseñanza de lo social. En este escrito se profundiza en torno a dos ejes ante los cuales observamos posiciones diversas. El primero aborda la construcción del objeto de enseñanza del área y, en particular, los criterios de selección de contenidos que sostienen las entrevistadas. El segundo da cuenta de las presencias y ausencias de la unidad pedagógica en la escuela primaria y específicamente, de las Ciencias Sociales dentro de la unidad pedagógica.

Además, los avances de la investigación proporcionan datos para visitar nuestras prácticas de enseñanza en la formación docente, proyectar espacios de capacitación situada que sean relevantes para enseñar Ciencias Sociales desde un enfoque crítico que interpele la realidad escolar, que genere más preguntas que certezas, y sobre todo, que invite a convivir en mundo equitativo, justo y solidario.

PALABRAS CLAVE: Didáctica de las Ciencias Sociales - Educación Primaria - Unidad Pedagógica

Tensões e desafios no ensino de Ciências Sociais nos primeiros anos da escola primária pública em San Carlos de Bariloche, Rio Negro, 2016-2017.

RESUMO:

No trabalho são compartilhados avanços produzidos no âmbito da pesquisa educacional: "As práticas de ensino das ciências sociais no primeiro e segundo ano da escola primária pública de Bariloche. Sobre os conteúdos e significados". O objetivo é caracterizar as práticas de ensino em Ciências Sociais, no âmbito da unidade educacional proposto na Resolução 174/12 do Conselho Federal de Educação, ou seja, primeiro e segundo ano das escolas primárias públicas na localidade.

O foco do estudo é qualitativa e técnicas de coleta de dados são professores entrevista semiestructurada ensinando unidade primária e análise documental do Projeto Curricular planejamento provincial e anual e intra e intergrade diária.

Neste artigo desenvolvem-se algumas tensões e desafios em relação ao ensino de Ciências Sociais que derivam, em parte, da complexidade do objeto de estudo e dos conteúdos dos dois primeiros anos. Em alguns casos, há também dificuldades em aproveitar a flexibilidade e as possibilidades de implantação da unidade pedagógica para o ensino do social. Neste artigo, vamos nos aprofundar

em dois eixos antes dos quais observamos diversas posições. A primeira trata da construção do objeto de ensino da área e, em particular, dos critérios de seleção de conteúdo que os entrevistados possuem. A segunda dá conta das presenças e ausências da unidade pedagógica na escola primária e, especificamente, das Ciências Sociais dentro da unidade pedagógica.

Além disso, avanços na pesquisa fornecem dados para rever nossas práticas de ensino na formação de professores, espaços de treinamento projeto localizados que são relevantes para o ensino de estudos sociais a partir de uma abordagem crítica que desafia a realidade escolar, que gera mais dúvidas do que certezas, e Acima de tudo, isso convida a viver em um mundo justo, justo e solidário.

PALAVRAS-CHAVE: Didática de Ciências Sociais - Ensino Básico - Unidade Pedagógica

Tensions and challenges in teaching Social Sciences in the first years of public primary school in San Carlos de Bariloche, Río Negro, 2016-2017.

ABSTRAC:

In the work are shared advances produced in the framework of educational research: "The teaching practices of social sciences in first and second year of public primary school in Bariloche. About the contents and meanings". The objective is to characterize teaching practices in Social Sciences, within the framework of the pedagogical unit proposed in Resolution 174/12 of the Federal Council of Education, that is to say, in first and second year of the public primary schools of the locality.

The focus of the study is qualitative and the techniques of data collection are the semi-structured interview with teachers of the primary level pedagogical unit and the documentary analysis of the provincial Curricular Design and the annual, intra- and intergraded and daily planning.

In this article some tensions and challenges are developed regarding the teaching of Social Sciences that derive, in part, from the complexity of the object of study and the contents of the first two years. In some cases, there are also difficulties to take advantage of the flexibility and possibilities of the implementation of the pedagogical unit for the teaching of the social. In this article, we will delve into two axes before which we observe diverse positions. The first deals with the construction of the teaching object of the area and, in particular, the content selection criteria that the interviewees hold. The second gives account of the presences and absences of the pedagogical unit in the primary school and specifically, of the Social Sciences within the pedagogical unit.

In addition, the advances of the research provide data to revisit our teaching practices in teacher training, project local training spaces that are relevant to teach Social Sciences from a critical approach that interpellates the school reality, which generates more questions than certainties, and Above all, that invites to live in an equitable, fair and solidary world.

KEYWORDS: Social Sciences Didactics - Primary Education - Pedagogical Unit

I. Introducción

En el escrito compartimos algunos avances producidos en el marco de la investigación titulada *“Las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en primer y segundo año de la escuela primaria pública en Bariloche. Acerca de los contenidos y sentidos”*. La misma tiene sede en el Instituto de Formación Docente de San Carlos de Bariloche, Río Negro y su principal objetivo es caracterizar las prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales en el marco de la unidad pedagógica en las escuelas primarias públicas.

El enfoque del estudio es cualitativo y las técnicas de recolección de datos son la entrevista semiestructurada y el análisis documental. Se entrevistó a maestras de primero y segundo año de nivel primario y se analizó el Diseño Curricular provincial de Educación Primaria (Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro, 2011), las planificaciones anuales, intra e intergrado y las carpetas diarias de las entrevistadas.

Las primeras interpretaciones permiten pensar tensiones y desafíos en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales que derivan, en parte, de la complejidad propia del objeto de estudio y de los contenidos de los primeros dos años. En algunos casos, también se evidencian dificultades para aprovechar la flexibilidad y las posibilidades de la implementación de la unidad pedagógica para la enseñanza de lo social. En este escrito se profundiza en torno a dos ejes ante los cuales observamos posiciones diversas. El primero aborda la construcción del objeto de enseñanza del área y, en particular, los criterios de selección de contenidos que sostienen las entrevistadas. El segundo da cuenta de las presencias y ausencias de la unidad pedagógica en la escuela primaria y específicamente, de las Ciencias Sociales dentro de la misma.

En los próximos apartados se desarrollan las categorías centrales de la investigación que sustentan este artículo en relación a la práctica de enseñanza, la enseñanza de las Ciencias Sociales y la unidad pedagógica. Luego, se describe la metodología utilizada en la investigación. Posteriormente, se comparten interpretaciones iniciales que surgen del análisis de las entrevistas en torno a los ejes descriptos más arriba. Por último, se incluyen algunas reflexiones finales en relación a la investigación, los primeros avances y los interrogantes que nos formulamos desde el lugar que ocupamos como formadoras de docentes en el área de Ciencias Sociales.

II. Acerca de la práctica de enseñanza

La práctica de enseñanza constituye la centralidad del quehacer docente en el microespacio del aula. La misma articula las interacciones entre docentes, estudiantes y el conocimiento. Según Gloria Edelstein et. al. (2008), la práctica de enseñanza está vinculada con la transmisión y apropiación de contenidos curriculares seleccionados de un universo más amplio de conocimientos posibles de ser transmitidos. Es por ello que supone una actividad intencional por parte del/la docente quien pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir, explícita o implícitamente, algún tipo de racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la escuela y en el aula. En otras palabras, requiere de una toma de posición por parte de quien enseña y cobra la forma de una propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que los y las profesoras tomen en torno al problema de qué enseñar, cómo hacerlo y cómo construir conocimiento en el aula.

Si bien el aula es el microcosmos del hacer y se convierte en el contexto y el espacio privilegiado de la acción docente es menester reconocer que las prácticas de enseñanza se inscriben en espacios más amplios, representados por la institución escolar, el sistema educativo y la formación social que condicionan y normativizan sus operaciones (Terigi, 2012, p.22). De hecho, se trata de prácticas complejas que se llevan a cabo en un contexto social, económico, político y cultural que presenta demandas y desafíos e implica relaciones con múltiples actores (Edelstein, 2011). Por ello, para comprenderlas y analizarlas hay que considerar las variables que se entrecruzan con el contexto socio-institucional y educativo y asumir una perspectiva multirreferencial.

En el marco de nuestra investigación consideramos que la práctica de enseñanza en Ciencias Sociales adquiere características particulares y plantea interesantes desafíos que se desprenden en gran medida de la complejidad de su objeto de estudio: la realidad social. Sostenemos que el/la docente es -o puede ser- un sujeto creador, un sujeto que imagina, que produce diseños alternativos que en lo esencial dan lugar a la reconstrucción del objeto de enseñanza por parte del sujeto que aprende. Quienes enseñamos podemos recrear diseños, resignificar lo que es transmitido, colocarnos no en una situación de posesión-reproducción sino como sujetos de búsqueda de posibles recorridos más allá de cualquier plan establecido

(Edelstein, 2000). En relación a ello, la noción de construcción metodológica del objeto de la enseñanza que plantea Edelstein (1996) resulta interesante dado que implica pensar que:

El docente es un sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica e ideológica inciden en las formas de vinculación con el conocimiento (Edelstein, 1996, p. 6).

En el apartado siguiente se abordan las particularidades que implica el trabajo docente cuando se trata de enseñar Ciencias Sociales en la escuela.

III. Pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria

En la investigación se consideran los aportes acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales en general y las características específicas del primer ciclo de la escolaridad primaria en particular.

Las Ciencias Sociales estudian la realidad social, la cual es compleja, contradictoria, dinámica, conflictiva y diversa. Ésta se construye a partir de las relaciones entre los sujetos y las instituciones, en un contexto espacial y temporal particular (Siede, 2015).

Las disciplinas que integran el área en la escuela primaria, con sus saberes científicos y diversidad de métodos, son: Geografía, Historia y Formación Ética y Ciudadana. Estas materias nos permiten reflexionar acerca del contexto socio-histórico y cultural, desnaturalizar las problemáticas que nos interpelan cotidianamente y mirar los conflictos entre los sujetos, sus relaciones y también lo que acontece al interior de las instituciones.

Muchas veces en las escuelas la enseñanza de este campo está subsumido o subordinado a otros que parecen más importantes, tanto en la carga horaria designada como en la selección de contenidos. Además, vinculadas con el área de Ciencias Sociales aparecen con centralidad las efemérides o ciertos emergentes institucionales o sociales, no por eso menos importantes, pero que irrumpen en la construcción de las propuestas pensadas por las y los docentes.

El sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel primario asume en el Diseño Curricular rionegrino y en la formación docente, por lo menos, dos caminos que son complementarios: la comprensión de la realidad social a través de las disciplinas del área y la contribución al ejercicio de prácticas ciudadanas democráticas (MERN, 2011 y 2015). Esos son los principales desafíos en la escuela primaria rionegrina. Es un recorrido complejo porque implica por un lado, abordar categorías de análisis de las diversas disciplinas para reflexionar críticamente con una mirada interrogativa y reflexiva acerca de la realidad social, utilizando información variada que permita la sistematización y argumentación como instancias de aprendizaje, un aprendizaje que resigne las representaciones de la infancia de manera colaborativa e inclusiva. Por otro lado, entender la carga de valoraciones y posicionamientos de las representaciones sociales que se encuentran en el aula, tanto de estudiantes como de docentes, para que puedan ampliar su mirada del mundo y entender el presente para proyectar y vivir en una sociedad digna y solidaria.

Siede señala que la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria tiene como finalidad “tratar de acercarse a la realidad social para comprenderla y para formar parte de ella, lo cual requiere ampliar y confrontar en el aula, las socializaciones primarias de los grupos de referencia de cada estudiante” (Siede, 2010, p. 29). Si la realidad social que cada

uno y una percibe es fragmentaria y sesgada, según la clase, la etnia, el género y su entorno cultural, es importante que la escuela ofrezca oportunidades a niños y niñas para ampliar horizontes sociales y habilitar la pregunta, la duda, el diálogo y la argumentación.

La enseñanza del área plantea también la necesidad de que la escuela pueda “formar la conciencia histórica, construir identidades múltiples y convergentes y aportar al ejercicio de la ciudadanía democrática” (Ibíd, p. 41). Esto implica ofrecer dispositivos intelectuales que perduren más allá de la etapa escolar para conocer la realidad social y que sobre todo nos sirvan, en tanto sujetos políticos, para transformar lo cotidiano, correr el velo de lo obvio y desnaturalizarlo.

IV. Enseñar Ciencias Sociales en la Unidad Pedagógica

La Resolución N° 174/2012 del Consejo Federal de Educación establece distintos artículos que tienden a favorecer y reorganizar las trayectorias escolares de los niños y niñas en el nivel inicial, primario y modalidades. Dentro de estas propuestas, una de ellas es la de la unidad pedagógica que implica considerar a los dos primeros años de la escuela primaria como una unidad y desplazar la acreditación hacia el final del segundo año. Especialmente los puntos 21, 22 y 23 de la Resolución referidos a la unidad pedagógica introducen una novedad normativa ya que se trata de nuevas normas que modifican aspectos de la escolaridad que se regían por una normatividad diferente (Ministerio de Educación de la Nación- MEN, 2015).

La unidad pedagógica modifica el modelo organizacional entendido como las condiciones bajo las cuales se organizan las propuestas educativas (Terigi, 2017). Esto es así porque deja de concebir al primer y segundo año como dos grados diferenciados y secuenciados y pasa a entenderlos como una continuidad. En este sentido cuestiona la lógica anualizada típica del cronosistema escolar, es decir, la forma homogénea de organizar los tiempos escolares en grados anualizados y secuenciados. Así mismo, posibilita trascender la noción de aprendizaje monocrónico que se apoya en el supuesto de que todos los niños y niñas de determinada edad que se encuentran en mismo grado aprenden lo mismo y de igual manera (MEN, 2015, p. 16). Si bien las políticas educativas resultan centrales para producir cambios y favorecer los aprendizajes de la infancia éstas deben acompañarse de condiciones organizativas e institucionales, proyectos de formación docente y propuestas de enseñanza que apunten en la misma dirección. Por lo tanto, para poder aprovechar las ventajas que podrían acompañar a la unidad pedagógica es necesario que las formas de organización y funcionamiento institucional, como así también, del modelo pedagógico¹, se flexibilicen y modifiquen. Es por ello que:

Se trata de instalar una idea educativa diferente de la correspondencia edad/grado/ciclo lectivo, de reconocer que no todos aprenden lo mismo en el mismo tiempo, de sostener que, para lograr aprendizajes equivalentes, los recorridos no necesariamente tienen que ser los mismos para todos, y de superar la repitencia como única forma histórica de reagrupamiento (Ibíd., p. 17).

Desde nuestra perspectiva, la unidad pedagógica en la normativa y en las escuelas se ha ocupado en gran medida de favorecer la alfabetización inicial en Lengua y Matemática. Sin embargo, estamos convencidas de que puede favorecer, también, la alfabetización social de los niños y niñas al disponer las condiciones para habilitar distintas situaciones y condiciones educativas. Al mismo tiempo, reconocemos que el tiempo de las normativas, de las instituciones y de las prácticas docentes no siempre coincide y que la universalización de la unidad pedagógica prevista para el año 2016 es aún hoy un horizonte.

¹El modelo pedagógico hace referencia a las formas particulares que pueden asumir las propuestas pedagógicas para promover el aprendizaje en determinadas condiciones organizacionales (Terigi, 2017). Si bien el modelo organizacional y el pedagógico se encuentran relacionados, uno no determina al otro.

V. Enfoque metodológico

El enfoque de la investigación es cualitativo y las técnicas de recolección de datos son la entrevista semiestructurada a maestras de la unidad pedagógica de nivel primario y el análisis documental del Diseño Curricular provincial del nivel y de las planificaciones anuales, intra e intergrado y diarias de las docentes.

Se entrevistaron doce maestras que trabajan en primero y segundo año de escuelas públicas ubicadas en distintas zonas de la ciudad: dos escuelas del Oeste, dos del Sur y cuatro del Centro. Las entrevistas se llevaron a cabo a partir de una matriz basada en preguntas con ejes temáticos comunes que posibilitan indagar acerca de los contenidos y las estrategias metodológicas que utilizan para enseñar Ciencias Sociales, como así también, acerca de los sentidos que asignan a la enseñanza del área. Específicamente se conversó sobre los contenidos enseñados hasta el momento de la entrevista, de los que quedan por enseñar, de los priorizados en su propuesta y de los postergados. Se indagó sobre las condiciones institucionales para la enseñanza de las Ciencias Sociales; los tiempos destinados al campo social, los recursos y actividades y los sentidos de su enseñanza. Respecto del Diseño Curricular se interrogó acerca de las posibilidades y de los obstáculos que las maestras consideran que acompañan a dicho documento. Por último, se profundizó respecto del trabajo articulado con otras áreas y otros años, como así también, de las características del grupo y de sus problemáticas y las relaciones entre escuela y familias.

Respecto de las planificaciones y carpetas diarias de las maestras se identificaron cuáles son los contenidos que se enseñan y qué relación tienen éstos con los propuestos en el Diseño Curricular, cuál es el marco temporal desde el cual conciben a la planificación -especialmente considerando la posibilidad de entender a los dos primeros años de la escuela primaria como unidad pedagógica-, mediante qué estrategias didácticas y situaciones de enseñanza se proponen enseñar y en la inclusión o no en la planificación de articulaciones con otros contenidos, grados, maestro/as.

En este momento la investigación se encuentra en la etapa inicial de análisis e interpretación de datos y en este escrito se focaliza en dos tensiones que surgen de la lectura de las entrevistas.

VI. La construcción del objeto de enseñanza: entre lo prescripto y la realidad

En la construcción del objeto de enseñanza de las Ciencias Sociales encontramos recurrencias y particularidades que articulan de maneras diferentes lo prescripto en los documentos curriculares, las realidades escolares, el contexto institucional y las construcciones propias por parte de las docentes. Un primer hallazgo se relaciona con ciertas dificultades en torno a la definición de un recorte didáctico significativo, no sólo para las docentes, sino particularmente para la infancia. La organización de la enseñanza a través de recortes didácticos permite salir del listado de temas o del tratamiento episódico de los contenidos, a veces circunscripto a las páginas del manual escolar o de las efemérides que se cuelan en la gramática institucional e impregnan los temas del área. Establecer recortes a partir de preguntas permite formular un problema real, ficticio o científico que permanezca abierto durante el recorrido de enseñanza y alcance algún grado de conclusión al finalizarlo (Siede, 2010). Para ello es imprescindible tener en cuenta los conceptos que estructuran el campo de conocimiento social y recorren toda la escolaridad como los sujetos sociales, las relaciones e instituciones, el tiempo histórico y el espacio social, pero también aquellos ejes que vertebran los ciclos y permiten ir tejiendo una trama de significado, complejidad y profundidad de los temas. En ese sentido el Diseño Curricular de Nivel Primario (MERN, 2011) y el desarrollo

curricular² en marcha pueden aportar algunos criterios de selección y secuenciación de contenidos para tener en cuenta al momento de realizar un recorte didáctico:

- a. La relación entre lo cercano y lo lejano: que refiere a enseñar aquello que es desconocido, que puede ser cercano espacial y temporalmente o no, ya que el impacto de las tecnologías implica hoy la posibilidad de conocer espacios y tiempos lejanos.
- b. La interrelación entre las escalas espaciales: local, regional, provincial, nacional e internacional para abordar el análisis de la realidad compleja y diversa.
- c. La contextualización de la realidad social en tiempo y espacio: para comprender en forma situada los fenómenos y procesos sociales e históricos y comparar con otras realidades espacio temporales.
- d. Los aportes y la articulación de las disciplinas sociales y con otros campos de conocimiento: para explicar las problemáticas desde su complejidad.
- e. El conflicto social como situación inherente a la realidad: para problematizarla, interrogarla y analizarla desde diferentes perspectivas.
- f. La significatividad lógica de los contenidos: respetando la gradualidad de los mismos y abordando los emergentes y necesidades grupales.
- g. La relevancia social, política y ética de los contenidos: que sean significativos para la vida socio-comunitaria y a la vez sean aprovechados en su potencialidad didáctica.
- h. La unidad y la diversidad: como elementos constitutivos de los procesos sociales.

El diseño curricular vigente de la Educación Primaria en Río Negro (Ibíd.), en consonancia con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2004), propone como eje del primer ciclo la enseñanza de la vida cotidiana en diversos espacios y tiempos. Ésta es una dimensión central para estudiar la realidad social, entender los procesos de cambios en la vida familiar y social, la organización del trabajo, la diversidad de géneros, culturas, etnias, el contexto tecnológico, los problemas y conflictos entre grupos sociales y sus posibilidades de resolución.

Una de las tensiones que plantea la enseñanza de los contenidos del área de Ciencias Sociales en el primer ciclo de la escuela primaria es el pasaje del conocimiento científico del objeto de enseñanza a la construcción del contenido escolar por la complejidad del mismo y porque algunos temas nos involucran directamente en nuestra subjetividad (por ejemplo, las configuraciones familiares, las relaciones de género y la vida cotidiana, entre otras). En relación a ello, una maestra sostiene que:

Acerca de las familias tienen que conocer la realidad, no se van a traumatizar por eso, la van a ver. Hay otros que dicen que no hay que enseñar la propia familia, pero las realidades existen. La familia se tiene que enseñar desde ahí, desde lo que el chico te trae (EC3-1³).

Esta situación demanda un profundo conocimiento de las producciones y renovación académica de múltiples orientaciones del campo social, no sólo Historia y Geografía, una formación permanente de calidad y la necesidad de atrapar el saber didáctico que poseen los y las docentes para entramar con las teorías, debates actuales y experiencias de aula. Según Terigi “hay determinados conocimientos que se tienen más bien en la punta de los dedos que en la cabeza” (Terigi, 2012, p. 36) y es el que ponemos en juego para lograr que se construyan los aprendizajes en las aulas, por ello es preciso que se sistematicen experiencias y se revalorice el saber didáctico.

²Estos cuadernos para el aula de Ciencias Sociales refieren al desarrollo curricular del área en el nivel y están diseñados por las profesora/es Talani, Patricia, Salvi Susana y Sarobe, Ezequiel, se encuentran en Prensa.

³Las siglas que utilizamos para distinguir la muestra refieren a: E (Escuela), C/O/S (Centro/Oeste/Sur), 1/2/3 (escuela 1, 2 ó 3), 1/2 (1° ó 2° grado). En este caso EC3-1 refiere a la entrevista realizada en la Escuela del Centro 3, 1° grado.

Otra de las tensiones a la hora de seleccionar y secuenciar los contenidos refiere a la dificultad de leer e interrogar el documento curricular del nivel, que es preciso comprender en clave de lectura significativa, como aporte y sugerencia pero no como receta ni dogma. En ese sentido una docente cuenta que *“La planificación anual ya está en el PCI [Programa Curricular Institucional], no la planificamos nosotras. Los contenidos del Diseño Curricular nunca se alcanzan a dar todos”* (EC3-1).

Se evidencia en la muestra que la mayoría de las docentes entrevistadas refieren a la selección de contenidos respetando el Diseño Curricular prescripto para el nivel primario, pero en algunos relatos expresan que eligen de la lista de contenidos, sin plantearlos como nudos problemáticos que integren, por lo menos, las tres orientaciones: Historia, Geografía y Formación Ética y Ciudadanía. Sólo algunas expresaron que:

El diseño está pensado para dar muchas oportunidades al docente, es abierto para poder elegir el recorte que una haga, siempre un hilo conductor (...) tiene coherencia, tiene mucho sentido, me gusta el diseño, no presenta obstáculos, al contrario muchas posibilidades (ES1-1).

En pocos casos existe una planificación de Unidad Pedagógica institucional que permita a las docentes dar cuenta de la selección y especialmente de la secuenciación de contenidos de primero y segundo año. Se rescata como particularidad esta situación y las docentes explicitan criterios de selección basados en la posibilidad de graduar y complejizar/profundizar los temas y problematizarlos como un continuo, un pasaje o proceso de un grado al otro. Una entrevistada nos relata que decidió elegir pocos temas a enseñar del área para hacerlo de manera cíclica:

Fue primero un trabajo con los integrantes de la familia, de cómo es la familia del pasado, la familia del presente y en la escuela. Ahí enganché la escuela y ahora quiero enganchar escuelas de la ciudad, y rurales y ahí enganchar campo y ciudad. Hacer como una unión de todo eso, entonces me dediqué solamente a esos tres temas...eh... sí, hay muchos que dejé colgados, pero bueno eso con la unidad pedagógica pasa (EO2-1).

Algunas privilegian unos temas sobre otros teniendo en cuenta las necesidades o los emergentes que van apareciendo en el grupo de estudiantes. En relación a este tema varias entrevistadas caracterizaron al grupo y al contexto con muchos problemas por agresión verbal y física, los niños y niñas con necesidad de atención y afecto, refieren a casos de peleas entre familias del mismo barrio y curso, por eso priorizan contenidos como las normas de convivencia y el reconocimiento de las diferencias entre las instituciones como la familia y la escuela.

Por otra parte, algunas docentes comentan la dificultad que les plantean ciertos contenidos y en algunos casos, esa es la razón para posponerlos o dejarlos fuera de la planificación. Al respecto, una entrevistada señala que *“Historia es más difícil (...) por ejemplo, la independencia es muy abstracto (...)”* (EC2-1). Y en un sentido similar, ante la pregunta de si habría algún contenido de Ciencias Sociales que quisiera enseñar y no puede, otra docente responde *“Sí, me gustaría enseñar la “época colonial” pero me obstruye el “Cómo””* (ES1-2). En ambos casos se pone en evidencia la complejidad y dificultad que implica la enseñanza de muchos contenidos de Ciencias Sociales.

Por último, un aspecto llamativo es que todas las entrevistadas mencionaron como contenido de sus propuestas de enseñanza en Ciencias Sociales a las efemérides y advirtieron que a partir de las mismas se articula institucionalmente. La fuerte presencia y persistencia de las efemérides en las propuestas de enseñanza en la escuela primaria constituye otro de los ejes de análisis de nuestra investigación que, por razones de espacio, no desarrollamos en este escrito.

VII. Las Ciencias Sociales en la unidad pedagógica: presencias y ausencias

Uno de los primeros hallazgos en torno a la implementación de la unidad pedagógica en las escuelas primarias públicas bariloenses en las que trabajan las docentes entrevistadas es que en la mitad de ellas no se implementa. Este dato permite pensar que la universalización de la unidad pedagógica prevista para el año 2016 aún se encuentra en el horizonte y que estamos, con suerte, a mitad de camino.

En el caso de las escuelas que sí trabajan en este marco las diferencias se evidencian cuando se trata de un proyecto institucional que intenta considerar sus ventajas y que brinda condiciones para ello o de proyectos individuales o de un mero cumplimiento de la normativa que se manifiesta sólo en el pasaje de la misma docente de primero a segundo grado.

Así mismo, notamos que dentro de la unidad pedagógica, las Ciencias Sociales aún tienen un lugar relegado en comparación con Lengua y Matemática. Al respecto, una de las maestras señala que: “*nosotros con el tema de la articulación de la unidad pedagógica comenzamos este año a trabajarlo y nos enfocamos, más que todo por pedido de la institución a nivel Lengua*” (EO2-1). En el mismo sentido, otra docente nos cuenta que:

Uno está más acostumbrado en la unidad pedagógica a Lengua y Matemática. Lengua y Matemática no es todo. Para mí todo tiene que tener un equilibrio (...) Es como que lo fundamental es Lengua y Matemática. Naturales y Sociales, nada y yo en ese sentido traté, dentro de lo que pude y no sé si lo logré, de darle la misma ... el mismo nivel de importancia que tienen todas las áreas (EO1-2).

Cuando las escuelas y las maestras visualizan las potencialidades de la unidad pedagógica para la enseñanza de lo social destacan que “*la planificación en unidad pedagógica permite trabajar contenidos de sociales en primero o segundo*” (ES2-2) y que articular sociales en ese marco “*Implica tener en cuenta una secuencia que, a modo de espiral, amplíe el conocimiento de los alumnos respecto a su entorno social inmediato (familia, escuela, barrio)*” (EO2-2). Esta última docente comenta que, en el caso de Ciencias Sociales prefiere seleccionar pocos contenidos para trabajarlos en profundidad y, de ser necesario, retomarlos al año siguiente. Al preguntarle cómo articula cuando pasa de primero a segundo grado señala:

Yo trato también de ver lo que trabajé el año anterior y por ahí retomarlo, pero darle una vuelta de rosca como para continuar. Por ejemplo, mi idea es ahora que ya trabajamos la escuela, que trabajamos lo que es la ciudad, el año que viene lo que es el barrio engancharlo desde la escuela, ¿no? [abordar] el barrio de la escuela. Y siempre ir engancharlo los temas, buscar el anclaje desde ese lugar (EO2-1).

En relación al trabajo docente consideramos que la unidad pedagógica permite una continuidad ya que el o la misma profesora acompaña al mismo grupo durante los dos primeros años de la escolaridad primaria. Pero se advierte que también promueve el trabajo colaborativo entre los y las maestras de los dos primeros años e incluso permite que los dos primeros años puedan compartir como referentes a ambos docentes. Este es el caso de una de las escuelas con las cuales trabajamos. Aquí la unidad pedagógica es pensada como un proyecto institucional que promueve el trabajo articulado de las docentes de los tres primeros grados (y en este sentido, la trasciende), que recibe acompañamiento por parte del equipo directivo y que en 2017, por primera vez, realizó un reagrupamiento entre todos los niños de primer ciclo tomando como principal criterio el grado de alfabetización en Lengua.

En este caso, se advierte que la novedad normativa que introduce la unidad pedagógica respecto de la lógica anualizada y graduada de pensar los agrupamientos en la escuela ha permitido tomar estas decisiones con respecto a los agrupamientos. Esto implicó que la maestra que en 2016 estuvo a cargo de primer grado, en 2017 estuviera al frente de lo que sería segundo grado. Sin embargo, si bien es referente de este grado, el reagrupamiento que realizaron hizo que en la misma aula haya niños de primero y de segundo año. Al respecto nos comenta entre risas que *“a veces los niños preguntan ¿en qué grado estoy?”* y agrega que incluso a las docentes les costó *“romper esto de primero, segundo o tercer grado”* y que por ello decidieron ponerle nombre a las salas para no nombrarse con un número (EC4-2).

Desde la normativa, la unidad pedagógica promueve los reagrupamientos no sólo al interior de un año sino sobre todo entre los dos primeros años permitiendo enriquecer el aprendizaje entre niños y niñas que poseen distintos intereses, conocimientos y experiencias en torno a la realidad social. Este aspecto no es referido como ventaja por la entrevistada quien señala que lo positivo es que los niños de primer ciclo toman a las tres docentes como referentes. Esto en gran medida es posible porque lo que van a enseñar *“lo decidimos entre las tres porque nos juntamos cada 15 días y acordamos qué vamos a dar en Sociales, cosa que sea algo progresivo y que en las tres aulas se esté trabajando lo mismo”* (EC4-2).

Desde nuestra perspectiva, la unidad pedagógica puede favorecer la alfabetización social de los niños y niñas al habilitar distintas situaciones y condiciones educativas. Por un lado, permite a los y las maestras diseñar una propuesta de enseñanza que abarque los dos primeros años de la escolaridad. Es decir que la alfabetización en el área de Ciencias Sociales en primer ciclo, siguiendo a Perla Zelmanovich (1998), implica que la infancia construya y se aproxime al conocimiento de nociones básicas, pero a la vez complejas, del mundo social. Con la intención de revisar las propias representaciones y ampliar la experiencia social, incorporando en la escuela aquellas experiencias que no se ofrecen en otros ámbitos, las familias, las redes, los medios masivos de comunicación, entre otros. Esto supone pensar la enseñanza de lo social desde una perspectiva continua e integral y diseñar situaciones pedagógicas que les permitan a los estudiantes aproximarse a estos contenidos desde diversas propuestas y en distintos momentos. En contraposición al aprendizaje monocrónico, se trata de entender que, si bien todos los niños y niñas deben acceder a ciertos aprendizajes, pueden hacerlo a partir de las cronologías múltiples, es decir, de recorridos de aprendizaje diversos en función de las características, tiempos y necesidades de los sujetos (Terigi, 2010). A partir de las primeras lecturas de las entrevistas notamos que aún no hay en marcha planificaciones bianuales que consideren la enseñanza de lo social desde esta perspectiva, aunque hay algunos indicios que nos permiten pensar que puede ser posible.

Por último, advertimos que la acreditación no ha sido mencionada por las entrevistadas que trabajan con unidad pedagógica como algo relevante o como una ventaja. Sin embargo, considerar los dos primeros años como una continuidad y totalidad supone desplazar la acreditación hacia el final del segundo año. Entendemos que esta reconceptualización de la anualidad de la acreditación y promoción es un aspecto sobre el cual es necesario seguir interrogándonos.

VII. Reflexiones finales

En este artículo se comparten avances producidos en el marco de la investigación en curso. La misma se propone analizar aspectos centrales acerca de la didáctica de las Ciencias Sociales en los primeros dos años de la escuela primaria. El análisis de las entrevistas realizadas a maestras que trabajan en primero y segundo grado de nivel primario en distintas escuelas de Bariloche brindan aportes para reflexionar acerca de dos tensiones. La primera de ellas en

relación a la construcción del objeto de enseñanza en Ciencias Sociales y la segunda respecto del lugar que ocupa la enseñanza del área en la unidad pedagógica en aquellos casos en los que se trabaja en ese marco.

Las reflexiones aquí compartidas son apenas el punto de partida de interpretaciones iniciales a pesar de lo cual nos interpelan profundamente en tanto formadoras de profesores y profesoras de nivel primario. Se entiende que en muchas ocasiones existe una distancia importante entre lo que se aborda durante la formación docente inicial, la lectura y comprensión del diseño curricular del nivel y lo que efectivamente puede desarrollarse en la escuela primaria en el marco de las contingencias y condicionantes a los que las y los docentes deben enfrentarse. Los emergentes cotidianos, las urgencias propias de la práctica docente, el lugar privilegiado que ocupan las áreas de Lengua y Matemática en el primer ciclo, la complejidad propia de la realidad social y de los contenidos sociales, los conflictos que pueden desprenderse al trabajar temas actuales y controvertidos de nuestra sociedad, entre otros, dificultan la construcción de propuestas de enseñanza en torno a las Ciencias Sociales que resulten atrayentes, desafiantes, útiles, potentes para los niños y las niñas de primaria. Por último, también observamos que las docentes deben revalorizar sus saberes, compartirlos y sistematizarlos porque desde esa experiencia valiosa es que podemos resignificar las prácticas de enseñanza de la realidad social.

En ese sentido, el proceso de investigación y particularmente esta etapa, nos devuelve preguntas pero también ideas para visitar nuestra práctica de enseñanza en la formación docente inicial, y proyectar espacios de formación permanente situada que sean relevantes para enseñar Ciencias Sociales, desde un enfoque crítico que interpele la realidad escolar, que genere más preguntas que certezas, y sobre todo, que invite a convivir en mundo equitativo, justo y solidario.

VIII. Referencias bibliográficas

- **Edelstein, Gloria** (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni (comp.) *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Paidós. México.
- **Edelstein, G.** (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. En *Revista del IICE*, N° 17. Buenos Aires. Miño y Dávila. Accesible en: https://ens9004-mza.infod.edu.ar/sitio/upload/Edelstein-Analisis-didactico_1.pdf
- **Edelstein, G., Salit, C., Domjan, G. y Gabbarini, P.** (2008). Módulo 2: Práctica Docente. Programa de capacitación docente continua a distancia. Buenos Aires. UNLA.
- **Edelstein, G.** (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.
- **Siede, I.** (2010). *Ciencias Sociales en la escuela, propuestas y criterios para su enseñanza*. Buenos Aires. Editorial Aique.
- **Siede, I.** (2015). *Enseñar Ciencias Sociales en el primer ciclo de la escuela primaria*. Buenos Aires. Ed. Santillana.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2004). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Nivel Primario*.
- **Terigi, F.** (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación y Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires. Fundación Santillana. Mayo de 2012. Accesible en: <http://campuscitep.rec.uba.ar/mod/resource/view.php?id=28474>
- **Terigi, F.** (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia de la Jornada de apertura del Ciclo Lectivo 2010 en la

provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación La Pampa. 23 de febrero de 2010.

- **Terigi, F.** (2017). Clase 1: Sobre la escuela y el aprendizaje escolar. Módulo: Educar en Programas Socioeducativos. Especialización Docente en Programas y Políticas Socioeducativas. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- **Zelmanovich, P.** (1994). Primer movimiento: entre el mito y la historia. En Efemérides: entre el mito y la historia. Buenos Aires. Paidós.

Documentos:

- Consejo Federal de Educación (2012). Resolución N° 174/2012. Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación. Argentina.
- Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro. (2011). Diseño Curricular de nivel primario.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro. (2015). Diseño Curricular jurisdiccional Profesorado de Educación Primaria.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). Fundamentos político-pedagógicos: la alfabetización inicial en la unidad pedagógica. Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela. Ministerio de Educación de la Nación. Autora: Flavia Terigi.

“Entre libros y cotizas”: identidad cultural llanera en Colombia desde experiencias docentes, hacia nuevos horizontes didácticos y curriculares. Puerto López - Meta- Colombia

Henry Portela Guarín¹ - Adriana Peña Delgado²

henrypor11@gmail.com, adri.48@hotmail.com

Universidad de Caldas / Colombia.

RESUMEN:

La investigación devela las experiencias que tienen los docentes sobre la identidad cultural llanera en Colombia, comprende sus narrativas escolares con relación a los sentidos y significados de la identidad cultural local, desde este escenario se proponen lineamientos didácticos y curriculares para las instituciones educativas. Las concepciones y discursos de los maestros generadores de saberes propios de los llaneros en los Centros Educativos, permiten reconocer problemas sociales relevantes como espacios curriculares y didácticos, desde los cuales se fortalece la identidad cultural, reconociéndolos como un entramado social, que construye el sentido de las situaciones sociales de la vida cotidiana.

Se admiten y definen el currículum y la didáctica con una finalidad emancipadora, donde se generen espacios en los que la cultura pueda pensarse de manera crítica desde los actores del proceso educativo y que pueda constituir una identidad en el interior de las mismas comunidades, que les permita el reconocimiento de la pertenencia a un grupo con el que se comparten características que les posibilite determinar la manera como se define el mundo desde sus propias concepciones: Su arraigo cultural.

La propuesta es una oportunidad de repensar la relación del currículum y la didáctica desde el reconocimiento de una identidad propia, una identidad regional que posibilita la construcción de saberes desde los contextos propios y no de aquellos impuestos, es la provocación a una lucha, en la que lejos de pretender una fidelidad rigurosa de las tradiciones, busque la conservación o transformación de estas desde un pensamiento crítico didáctico.

PALABRAS CLAVES: Identidad cultural – currículum – pensamiento crítico didáctico.

"Entre Libros y Cotizas": Identidade Cultural de Llanera na Colômbia a partir das Experiências de Professores, em direção aos Novos Horizontes Educacionais e Curriculares. Puerto López- Meta- Colombia.

RESUMO:

Pesquisa revela experiências com professores sobre Llanera identidade cultural na Colômbia, entende suas narrativas escolares em relação aos sentidos e significados da identidade cultural local, a partir deste ensinamento cenário e diretrizes curriculares são propostas para instituições educacionais. As concepções e discursos geradores professores próprio conhecimento da llaneros nas Escolas, pode reconhecer as questões sociais relevantes, tais como espaços curriculares e de ensino, a partir do qual a identidade cultural é reforçada, reconhecendo-os como uma rede social, que constrói o sentido de as situações sociais da vida cotidiana.

Os currículos e a didática são admitidos e definidos com um propósito emancipatório, onde são criados espaços nos quais a cultura pode ser pensada criticamente pelos atores do processo educacional e que pode constituir uma identidade dentro das próprias comunidades, o que permitem o reconhecimento de pertencer a um grupo com o qual compartilham características que lhes permitem determinar a maneira como o mundo é definido a partir de suas próprias concepções: suas raízes culturais.

¹PH. D. En educación con Énfasis en Currículum. Docente Titular Universidad de Caldas- Colombia. Líder Grupo de Investigación Colciencias: Currículum e Identidades Culturales. Miembro de la Red RIIDCS Iberoamericana. Correo henrypor11@gmail.com

²Lic. en Pedagogía Infantil U. de Los Llanos. Mg. en Educación U. de Caldas. Docente tutora programa Todos a Aprender en Centro Educativo Mi Llanura, Municipio de Puerto Concordia Departamento del Meta-Colombia-

A proposta é uma oportunidade para repensar a relação do currículo e ensino do reconhecimento de uma identidade, uma identidade regional que permite a construção do conhecimento a partir de seus próprios contextos e não os impostos, é o desafio para uma luta no que longe de reivindicar uma rigorosa fidelidade das tradições, busca a conservação ou transformação destas a partir de um pensamento crítico didático.

PALAVRAS CHAVE: Identidade cultural - currículo - pensamento crítico didático.

Entre Libros y Cotizas": Llanera Cultural Identity in Colombia from Experiences of Teachers, towards New Didactic and Curricular Horizons. Puerto López - Meta- Colombia.

ABSTRACT:

The research reveals the experiences that teachers have about the cultural identity of Colombia, understands their school narratives in relation to the meanings and meanings of the local cultural identity, from this scenario didactic and curricular guidelines for educational institutions are proposed. The conceptions and discourses of the masters that generate knowledge of the llaneros in the Educational Centers, allow to recognize relevant social problems as curricular and didactic spaces, from which the cultural identity is strengthened, recognizing them as a social network, which builds the sense of the social situations of everyday life.

Curricula and didactics are admitted and defined with an emancipatory purpose, where spaces are created in which culture can be thought critically by the actors of the educational process and which can constitute an identity within the communities themselves, which allow the recognition of belonging to a group with which they share characteristics that enable them to determine the way the world is defined from their own conceptions: Their cultural roots.

The proposal is an opportunity to rethink the relationship of the curriculum and didactics from the recognition of an identity, a regional identity that enables the construction of knowledge from their own contexts and not those imposed, is the provocation to a struggle, in the that far from claiming a rigorous fidelity of the traditions, look for the conservation or transformation of these from a didactic critical thought.

KEYWORDS: Cultural identity - curriculum - didactic critical thinking

I. La Metáfora

“Entre Libros y Cotizas” suscita una metáfora que permite representar la relación existente entre el currículo y la cultura; el primero encarnado por los textos que muestran el recorrido y los sentidos culturales, que despliegan aspiraciones, intereses, ideales y formas de ver el mundo e inspirar trayectos de formación humana ... aquí se identifican las cotizas arraigadas en la indumentaria del llanero,³ protagonistas de su identidad cultural al ser usadas de manera continua por los campesinos en sus largas jornadas de trabajo en el llano y en la rítmica pisada del joropo. Se destaca Florentino, el mítico cantante llanero que derrotó al diablo en el contrapunteo, con las alpargatas, compañeras de los pasos por las sendas y trayectos de su identidad.

II. El Problema

Los cambios generacionales traen consigo nuevas propuestas en música, ropa, alimentos, historias y hasta en el vocabulario empleado, en el llano los jóvenes hablan poco del jaripeo, la Sayona y nunca se verán entre sus trajes unos guayucos o un par de cotizas, algunos pocos conocerán aún estos términos, otros muchos solo verán con cara de desconcierto a quien aún los lleve puesto entre sus vestimentas. La tecnología y los diversos medios de comunicación muestran una vida actual deslumbrante de modas que cambian de manera acelerada, que frente a quienes no han adquirido un pensamiento crítico – reflexivo, la asumen como norma necesaria para ser aceptados dentro de sus grupos sociales, promoviendo así un desarraigo de nuestras raíces.

³Habitante del Departamento del Meta en Colombia.

¿En qué momento de la historia se disminuyó el interés y la importancia de la enseñanza de la cultura de nuestra región? o este simplemente nunca ha existido, y los centros e instituciones educativas solo se han preocupado por mantener los conocimientos elaborados y competir académicamente con otras regiones, olvidado nuestras raíces, nuestra identidad regional y de paso olvidado su papel de transmisores de cultura. Son muchos los factores que a simple vista pueden haber influido para que los niños y jóvenes ya no reconozcan la identidad regional⁴¹ como propia, presentándose una confrontación entre lo propio y lo ajeno que amenaza cada vez más con la desaparición de los legados culturales e identidades más próximas, pues más allá de una colonización territorial se ha querido colonizar los imaginarios; la economía, la política los gobiernos, el desarrollo en ciencia y tecnología, entre otros podrían determinar las razones reales de la pérdida de nuestro patrimonio cultural, lo cual puede ser percibido en el pensamiento de niños y jóvenes en torno a su identidad cultural regional.

El problema no radica en que tanto mantenemos nuestros legados ancestrales intactos, sino que tanto los reconocemos y asumimos como parte de la conformación de nuestra identidad, es el reconocimiento de una carga histórica que amenaza con desaparecer ante la continua alienación de quienes poseen mayor poder. Muchos asumirán con admiración la adaptación de nuestras comunidades frente a estos cambios, desconociendo la consecuencia última de esto. Nos mantenemos inmóviles, intactos frente a cada acontecimiento, asumiendo lo cierto de ellos, como maestros continuamos enseñando ejes temáticos, pensados desde entes de poder interesados en mantener una organización hegemónica, un poder amañado que mantiene unas clases y niveles económicos fundamentales para una organización social poco equitativa.

El pensamiento crítico no tiene ni un mínimo asomo desde los currículos prescritos y pensados desde las generalidades y nacionalismos que desconocen las individualidades y necesidades propias de cada región, unos currículos que buscan tener control y que desde las aulas se evidencian con la imposición de normas que enseñan a obedecer a los estudiantes, permitiendo mantener la pobreza en el lugar que se encuentra y amarrar el poder para unos pocos. Continuamente se desarrollan propuestas bajo el precepto de mejorar la calidad educativa, convirtiendo la educación en control de poder, un doble discurso que pretende ocultar su verdadera intencionalidad; las aulas de clase dejaron de ser laboratorios en los que se experimentan desde las necesidades e intereses propios de cada cultura, para convertirse en elementos de prueba y error frente a los ideales de competencia y utilidad para la sociedad. La preocupación de mantener estándares de calidad y de entrar en las grandes economías de otras naciones, nos hace olvidar cada vez más nuestra propia riqueza, introduciendo cambios culturales pensados desde fuera de las comunidades y no desde los intereses propios de cada cultura. Esto no es ajeno al proceso educativo atado a los resultados de pruebas estandarizadas.

El Centro Educativo Pontón de Rio Negro, ha generados proyectos institucionales que buscan el rescate de la identidad llanera, allí ya existe el reconocimiento del proceso de cambios y pérdida cultural que se ha generado en esta zona, sin embargo las exigencias por calidad educativa no permiten los espacios necesarios para un desarrollo completo de estas propuestas, los docentes se ven abarrotados por la gran cantidad de objetivos y metas por cumplir, donde la cultura regional se encuentra en lista de espera.

Los jóvenes a pesar de ser de zonas rurales desconocen muchas de sus tradiciones y raíces culturales, pero más que los estudiantes, los docentes, generadores de experiencias en el aula, miran con peculiaridad aquellas representaciones propias de la región, lo autóctono, lo originario, lo natural de los llanos, es visto por los maestros con ojos de foráneos. La

⁴¹La identidad regional aquí es asumida como el compendio de tradiciones, costumbres, técnicas, saberes, modos de vida, y expresiones materiales, heredadas unos y adoptados otros, que constituyen la esencia de un pueblo.

concepción de los docentes frente a lo que debe ser la formación de los estudiantes, viene dado desde sus experiencias, generadas en parte por las normales superiores e instituciones de formación profesional y es allí cuando cobra importancia los currículos ofrecidos para la formación de los futuros maestros y su pertinencia desde sus contextos y necesidades regionales. La identidad se convierte en un elemento que transita entre la lucha de un curriculum emancipador y la alienación generadas por entes de poder.

Objetivo general:

- Develar las experiencias que tienen los docentes del Centro Educativo Pontón Rio Negro sobre la identidad cultural llanera.

Objetivos específicos:

- Analizar los desarrollos de la identidad cultural en diferentes contextos educativos.
- Comprender las narrativas institucionales con relación a los sentidos y significados de la identidad cultural local.
- Reconstituir los sentidos de identidad hacia nuevos lineamientos didácticos y curriculares que reconozcan la cultura local.

III. Investigación, enfoque y sus narrativas

El paradigma de la investigación es cualitativo, dado que nos interesa comprender e interpretar la experiencia de los docentes del C.E Pontón de Rio Negro en cuanto a su identidad cultural regional, sus relatos, sentidos, conocimientos y significados. Maxwell en Vasilachis (2009, p.26) establece como rasgos característicos de la investigación cualitativa: “el interés por el significado y la interpretación, el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos; y la estrategia inductiva y hermenéutica”. Atkinson en Vasilachis (2009) menciona las narrativas personales, las historias de vida, fuentes documentales, videos, como algunos de los tipos de datos que pueden ser recolectados, siendo estos los que se van a emplear para llevar a cabo la presente investigación, la autora aclara que no se debe reducir la investigación a una sola técnica o estrategia sino las necesarias que permitan una interpretación social y cultural que se desea investigar.

El enfoque es Fenomenológico-Hermenéutico porque constituye el estudio descriptivo de la experiencia vivida, o sea, los fenómenos, en un intento de enriquecer la experiencia vivida a partir de extraer su significado; hermenéutico porque constituye el estudio interpretativo de las expresiones y objetivaciones, o sea, los textos, de la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresan. (Van Manen, 2003, p. 58). Cuando se develan las experiencias de los docentes con respecto a su identidad, se reconoce la experiencia como “eso que me pasa” como lo define Larrosa y Skliar (2009) no eso que pasa, sino eso que me pasa. Son aquellos acontecimiento propias de la cultura llanera que han podido vivenciar cada uno de los docentes y que se han convertido en una experiencia en la medida que han dejado en ellos una huella y que al ser de esta manera se traducen en parte de su identidad.

“Eso que me pasa” es lo que se desea no solo describir sino interpretar a partir de los relatos o textos narrativos que puedan de alguna manera elaborar el sentido de las experiencias de los docentes, con todo ese grupo de tradiciones, creencias y elementos que conforman la identidad cultural llanera. Experiencias que permiten desentrañar e identificar las unidades de sentido, exigiendo una gran capacidad reflexiva, minimizando la fidelidad con las técnicas y mecanismos estandarizados, para pasar a ser una metodología más flexible “el enfoque fenomenológico hermenéutico no ofrece un sistema basado en procedimientos, sino que, más bien, su método requiere y exige la capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y constantemente abierto a la experiencia” (Van Manen, 2003, p.10).

IV. Algunos hallazgos: Red de trayectos y sentidos

Al reconocer la *experiencia* como eso que “me” pasa, los relatos hacen énfasis en vivencias ocurridas directamente, por lo cual se convirtieron en experiencias, incluyendo aquellas que de alguna manera pretendan revivir vivencias sucedidas en otros docentes distintos a quien está relatando, aunque de acuerdo a nuestro autor no se consideraría una experiencia real, pero para nuestro estudio, de gran relevancia al describir la relación con el otro.

- **La labor docente: Genera experiencias culturales:** Surge del reconocimiento de la escuela como un espacio fundamental en el encuentro de experiencias que permiten construir o de-construir formas culturales adheridas a la identidad regional, es la declaración del maestro como eslabón imprescindible en la formación y estructuración de identidades individuales y sociales:

Fue así como llegué a mi primer escuelita donde empecé a educar a un grupo de niños y a conocer la inmensa cultura llanera que hoy voy conociendo, aprendiendo y respetando cada una de las costumbres del ser llanero (...) Fue un encuentro de costumbres donde como docente aprendí de ambos grupos (...).

Los docentes reconocen el aprendizaje de la cultura desde las experiencias de los estudiantes, pero esto no se constituye en experiencias para los primeros a menos que se vaya directamente al contexto donde puedan ser desarrolladas estas actividades, que desde Bollnow (2001), al ser estas transmitidas de manera oral y no ser vividas directamente por los maestros, no podrían determinar su manera de actuar en una situación relacionada con ellas.

- **Las formas culturales: Forjan identidad:** Semejando las formas culturales presentes, también se insinuaría reconocer las experiencias frente a la identidad cultural de su región, porque a partir de estas es que los maestros relatan, que no son más que las evidencias de las huellas que han quedado en cada uno de ellos, al poder hacer parte de un grupo de personas que se denominan “llaneros”:

He asistido a las fiestas de Puerto Gaitán “el festival de la cachama” a Puerto López “el festival del canoero” en San Martín “las ferias de la cuadrillas de San Martín” en Granada “El festival de verano, travesía río Ariari” en Vista Hermosa “las fiestas del renacimiento” y por supuesto en Villavicencio “el torneo internacional del joropo(...) Me fascina la música llanera, me fascina el coleo, todo lo que es tradición y cultura de nuestro llano, por eso me considero buena llanera.

Hall y Gay (1996: 184) reconocen la relación que se emana entre la identidad y la música “*La música, como la identidad, es a la vez una interpretación y una historia, describe lo social en lo individual y lo individual en lo social, la mente en el cuerpo y el cuerpo en la mente*” porque permite que quien la escucha pueda sentirse identificado al situarse en los relatos culturales imaginativos.

- **¿Pérdida de identidad cultural o hibridación cultural?:** Es la interacción continua entre las culturas, que según García (1989) forjan espacios de negociación y acuerdos a partir de los cuales se genera una reestructuración en los significados del mundo; el autor precisa que estas elecciones no siempre son voluntarias, sino que en ocasiones pueden presentarse de manera inadvertida.

Los maestros, manifiestan el desconocimiento de la identidad cultural, no solo en ellos sino en los jóvenes y comunidades en las cuales desarrollan su labor docente, además de delatar a la escuela, representada por sus maestros, como generadoras de la pérdida de identidad, lo que nos llevaría a regresar a la crítica sobre el currículo hecha por M. Apple (en T.T. Da

Silva, 1999) donde la escuela se encarga de distribuir conocimientos oficiales que son producidos en otros contextos distintos al que será aplicado, un currículo lejos de las realidades, desvinculado de las situaciones de las personas que lo van a vivir:

Hoy me da tristeza reconocer que mis maestros tampoco me enseñaron mucho sobre el folclor (...) Por muchos años me sentí muy llanera hasta que el tiempo me llevó a comprender que llanero es aquel en realidad anda a pie descalzo por nuestra llanura Me pregunto ¿por qué siendo llanero, tengo vacíos acerca de mi cultura? La raíz principal de todo no lo sé, puede ser el entorno en el que me ha criado, como también por alguna situación que haya hecho perder el interés de mis orígenes (...) Desconocía muchas cosas autóctonas como los pasos que nos destacan en el baile, nuestros dichos, nuestros cantos y entre otras cosas que en lo personal son indispensables como llanero conozca (...)

De esta manera la escuela deja de ser un espacio de reconocimiento y reconstrucción de la identidad cultural propia de la región, para convertirse en causante de la pérdida de la misma, frente a la selección de elementos curriculares realizados desde las perspectivas de sectores sociales dominantes, a partir de una visión homogeneizadora.

- **La identidad: Reconocimiento de algún origen común:** Se identifica la concepción de los docentes desde el reconocimiento de algún origen común “*unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal, y con el vallado natural de la solidaridad y la lealtad establecidas sobre este fundamento*” (Hall, 1996:15). Algo dado desde la historia y transmitido de manera tradicional, que finalmente se convierte en parte de la identidad y que a pesar de cambios que se presenten debido a la interacción con otras culturas, se continúa sintiendo identificación con aquello que presuntamente sea el cimiento de su propio reconocimiento.

En los maestros hay un reconocimiento y valoración de la historia como generadora de tradición, que al ser transmitida permite la conservación de la identidad cultural, es una construcción desde los relatos y narrativas, que lejos de hacer parte de las experiencias vividas por cada individuo, se convierten en la convicción de algo que es propio, adoptándolo como parte de su cultura y de su identidad:

Somos los actores fundamentales en este conocer donde el aprendizaje es significativo para todos, a partir del interés por conocer, saber más de nuestra cultura buscando desde nuestros aborígenes a partir de historias y relatos que enriquecen el conocimiento. Nací en tierras en la hermosa ciudad de Villavicencio Meta, sin embargo esto no quiere decir que conociera bien acerca del llano, a veces ignoraba acerca de nuestros orígenes, de nuestra cultura.

- **La identidad como imagen de sí mismo:** La identidad desde las narraciones y discursos de los individuos sobre sí mismos, una auto adscripción desde el reconocimiento de sus concepciones Hall y Gay (1996) y Larraín (2003). Se puede evidenciar el reconocimiento del génesis de su identidad con relación a la cultura llanera, un docente relata en su condición de inmigrante, la inmersión que tuvo en la cultura llanera desde experiencias en distintos contextos, lo que le llevó a sentirse identificado con ella, afirmando su gusto por esta, pero sin olvidar sus verdaderas raíces; aquí, hay un “encuentro de costumbres” donde comienza a reestructurarse la imagen de sí mismo, poniendo en una balanza aquello que hace parte de sus verdaderos orígenes y lo que por experiencia debió vivir:

Fueron unos años donde logré conocer bastantes costumbres del trabajo de llano, donde le perdí el miedo al ganado, donde fui capaz de meterme a un corral con decenas de animales dentro a colaborar en la marcada, en la inyectada, en la tapizada y demás labores que se le realizan a estos animales (...) Aprendí muchas palabras típicas para lidiar el ganado, (...) Fue un encuentro de costumbres donde como docente aprendí de ambos grupos, (...) Fue grato conocer esta parte del departamento que es más dedicado a la agricultura y la lechería, allí aprendí las labores de

siembra y cultivo de yuca, plátano, maíz, maracuyá, entre otros (...) Aunque no soy nato del llano, me gusta la cultura de esta tierra, pero en mi sangre llevo a mi Cundinamarca querida...

- **La identidad como construcción social:** Interesa reconocer como el entorno social, se configura en espacio de desarrollo de identidad, en el que se promueve el reconocimiento y transmisión de la cultura llanera o el desconocimiento de la misma, todo esto en la medida en la que la identidad se forma, se mantiene y se manifiesta desde los procesos de interacción y comunicación social.

Da Silva (1.999), asume que el “Otro” constituye un elemento ineludible en la conformación de la identidad, en tanto la “definición de mi identidad es siempre dependiente de la identidad de Otro” definición a la que es preciso que socialmente se le atribuya un significado. Desde la pertenencia social nos identificamos dentro de un grupo de personas por algunos rasgos distintivos de otros colectivos, estos pueden ser constituidos desde la pertenencia a una zona delimitada (municipio, departamento, región, país, entre otros), clases sociales, etnicidad o género, donde se involucra cierto número de individuos o grupos que exhiben características similares, a partir de lo que le dan sentido a lo que hacen o proyectan hacer:

Un buen llanero debe conocer acerca de la cultura, como es la gastronomía, el vestuario, identificarse con cada uno de los aspectos culturales que vivimos en el meta en general (...) Diferencia a los llaneros de las personas de otras regiones, Yo pienso que ser decidido, el arranque que tienen prácticamente que no tienen como una etiqueta o regla determinada sino que lo que hay que hacer hay que hacerlo ya y sin tantas vueltas (...)La decisión que tiene el llanero a la hora de realizar sus actividades (...).

Dentro de los grandes grupos, como las regiones o determinadas zonas de un país, hay organizaciones sociales más pequeñas o reducidas que influenciadas por las primeras, comienzan una búsqueda por transmitir estas formas culturales desde la interacción social, una lucha que contempla mantener una identidad sobre aquellas que pretenden imponerse con una visión globalizadora. Los barrios, las familias, los establecimientos educativos, son espacios de interacción, hacia a los que también sentimos una identidad pero que recoge características de una mucho más amplia, por esto, en ellas se reconoce un papel fundamental a la hora de rescatar y preservar aquellas tradiciones que poco a poco han ido desapareciendo en nuestro repertorio, determinando la manera como estas son transmitidas.

V. Conclusiones como retos posibles

Se reafirma la asignación de un valor influyente a las experiencias dentro de la transmisión cultural, en la que en los Establecimientos Educativos, por considerarse pequeñas organizaciones sociales, se da una interacción de distintos miembros del proceso e intercambio de valores culturales presentes en los contextos donde habitan los miembros sumidos en el acto educativo. Esta interacción que se establece entre el maestro y el estudiante, suscita un escenario generador de experiencias, reconociendo las concepciones de los significados del mundo, realizando consensos que permiten la reconfiguración de las identidades. La escuela emerge como ente enriquecedor de la cultura, dependiente de la manera en la sea pensado el currículo.

Hay una relación directa entre las experiencias de los docentes, relacionadas con su identidad cultural, y la manera como ellos aportan y piensan un currículo que se convierta en elemento enriquecedor de la cultura local, desde las necesidades y posibilidades propias de los contextos. Estas experiencias, identificadas en las narraciones, son dadas en contextos familiares, sociales y educativos, en este último los centros de formación de docentes cumple un papel fundamental, en la medida en la que conciben sus currículos desde los intereses

propios de su región, como una forma de reconocer las necesidades a las que se puede dar respuesta en la formación de niños y jóvenes.

Las familias y comunidades, también tienen un compromiso con la comprensión y transmisión de sus culturas, se convierten en elemento negativo en tanto no le dan la importancia que realmente tienen a las identidades propias de sus regiones y van permitiendo la pérdida de costumbres y tradiciones de sus pueblos originarios, apartados de un pensamiento crítico frente a estas situaciones. Lejos de ser una pretensión por mantener una cultura intacta o admitir lo actual como fundamental o necesario, es importante la aceptación de la hibridación como transformación de la identidad cultural, desde el reconocimiento e interacción de culturas heterogéneas, donde es necesario el reconocimiento del otro, en las diferencias, generando espacios de reestructuración mediante los procesos de negociación.

Los relatos de los docentes como experiencias de vida muestran el predominio de una pretensión desde los currículos prescritos al desarrollo de la identidad regional a partir de la definición y conocimientos de expresiones culturales, sin pensarse en un proceso en el que estas sean reflexionadas, reestructuradas y adoptadas como maneras de comprender el mundo de los significados; reconociendo así la necesidad, que desde los centros educativos, se den estos tres momentos: reconocimientos de las formas culturales propias de la región, reflexión frente a ellas definiendo sus sentidos y la adhesión de estas a la identidad cultural, reflejadas en los hábitos y costumbres de vida. Contrario a esto se puede evidenciar la existencia de currículos hegemónicos, en la que se busca una homogeneización de las culturas mercantilizadas desde los medios de comunicación, bajo premisas de generar las mismas oportunidades con igualdad de condiciones, desconociendo los contextos e historicidad de los pueblos. Los docentes desde los requerimientos de un poder amañado buscan dar respuesta a las exigencias de calidad y cualificación que se presentan como programas acomodados que entregan todo hecho, impidiéndoles pensar y reflexionar frente a la función propia de su labor desde las concepciones particulares de sus culturas.

El currículo y la didáctica en estrecha relación con la identidad debe construirse desde y hacia el contexto de quienes lo inspiran, debe ser una insinuación a la lucha permanente contra los regímenes hegemónicos que hacen uso de su poder para homogenizar y mercantilizar la cultura, debe ser una negociación en la que se reflexione, develando cualquier forma de doble discurso o doble violencia que busque vendar la pérdida o negación de nuestras raíces culturales, frente a unos intereses monopolizadores del poder, un respeto por lo que son los pueblos y sus formas de reestructurar el mundo de los significados y no desde la transgresión de sus raíces.

En este proceso el contexto histórico y geográfico se establece como elementos definitorios para la reestructuración de identidades culturales, en tanto la primera define la pertenencia de un origen común y la segunda posibilita o perturba espacios de generación de experiencias. Existe un arraigo e identificación de los llaneros, establecida a partir del reconocimiento de unos límites geográficos, sin embargo también se evidencia un desconocimiento de su historicidad y sentido de sus expresiones culturales.

Es evidente la cercanía de los docentes por las formas folclóricas propias del llanero, su música, baile y otras expresiones artísticas, son reconocidos con facilidad como elemento identitario de nuestra región, sin embargo desconocen sus sentidos y orígenes. Esto se convierte en fortaleza en la medida en la que se puedan evocar y reconocer desde estas maneras artísticas su historicidad y raíces, esa familiaridad con la música y baile puede llevarlos a comprender su cultura. Las letras cantadas y los pasos como expresiones propias del llanero, traen inmerso y no tan oculto, como aparenta, la historia de un pueblo.

IV. Identidad Cultural: Un escenario del Curriculum y la Didáctica

Las aperturas como huellas posibles buscan reflejar lo descubierto en esta experiencia de investigar desde posibles transformaciones, no sólo de quienes investigan en su manera de entender la enseñanza de la cultura llanera, sino del contexto a partir del cual se desarrolla y aquellos que frente al reflejo de los hallazgos de “entre libros y cotizas” puedan concebir otras maneras del ver el currículo y la didáctica en cuanto forjador de identidad desde sus propias culturas. Solo podría constituirse en una verdadera experiencia la presente investigación, si a partir de ella se logra transformar en los investigadores alguna manera de concebir el mundo de los significados y actuar en su contexto de acuerdo a esto; como a lo afirma Bollnow (2001), sería una simple vivencia irreflexiva, que no genera mayor ruido que un cúmulo de letras muertas; de aquí la responsabilidad de presentar una propuesta generada de la reflexión dada desde la experiencia de investigar la experiencia.

Se reconoce con Picco (2014, p.17) “que los vínculos entre la Didáctica y el *Curriculum* van a estar condicionados por los límites de la conceptualización disciplinar, el posicionamiento del autor y la tradición geo-política”; al igual son disciplinas inter-dependientes que estudian las prácticas educativas, en las cuales intervienen para discernir problemas que la cotidianidad áulica provoca en el docente en la necesaria imbricación de qué y el cómo, del contenido y el contexto. Con Barbosa Moreira, hay que construir un “*programa de interferencia* entre la Didáctica y el *Curriculum* con centralidad en la práctica (...) en el cual se flexibilicen fronteras, se socialicen saberes restringidos a pequeños grupos de especialistas y se aborde el fenómeno educacional secularmente” (1999, p. 29).

Propuesta filial a Da Silva (1999) con el curriculum cuando difiere de una estructuración tradicional que exigen a la educación dividirse en disciplinas o materias. Dado que en la perspectiva fenomenológica, el currículo no está constituido por hechos, ni tampoco de conceptos teóricos y abstractos: el currículo es un lugar en el cual docentes y alumnos tienen la oportunidad de examinar, de forma renovada, aquellos significados de la vida cotidiana que se acostumbraron a ver como dados y naturales. El currículo es visto como experiencia y como lugar de interrogación y cuestionamiento de la experiencia.

Dice Pagés (1994) que unos principios críticos del currículo dan más propiedad a los aportes disciplinares para resituar la enseñanza de la geografía, la historia y las otras ciencias sociales como soporte tanto para la construcción de conocimientos como para el análisis de los problemas sociales. De hecho es el sentido ideológico del currículo y de la práctica, con fuerte implicación didáctica basada en los principios del constructivismo y del pensamiento crítico; abre la posibilidad de pensar la identidad cultural desde nuevos discursos de la cultura, la humanidad, la diversidad, la autonomía, en tanto didácticas pensadas para problemas socialmente relevantes.

Los siguientes lineamientos buscan, más allá de rescatar la cultura llanera, es hacer una reflexión de esta frente a la que, de manera crítica, los estudiantes puedan reconocer los elementos y formas culturales presentes y no presentes de su región y cómo estas pueden ser apropiadas desde sus contextos de manera que hagan parte de la identidad de sus grupos sociales. Partimos del reconocimiento de tres momentos para la apropiación de la cultura regional, reconocidos en la red de trayectos y los cuales se consideran fundamentales para que se dé una verdadera identificación y apreciación de la cultura como elementos, formas, valores y características diferenciadoras. Estos tres momentos corresponden al reconocimiento, reflexión - estudio crítico y apropiación como parte de su identidad.

Reconocimiento: En este primer momento se propone que se dé a conocer desde las expresiones musicales y dancísticas las formas culturales propias de nuestra región, aquellas que puedan ser reconocidas a través de la experiencia del cuerpo, las que podemos especificar como materiales, pero también las inmateriales que han llegado a definir al hombre llanero como recio y trabajador y que son abstractas e invisibles ante la simplicidad de nuestro pensamiento.

Dentro de los hallazgos se pudo determinar que la música y los elementos relacionados con esta, así como la danza, son tradiciones culturales con las que están familiarizados los individuos y por la que muestran un curioso interés y gustos. Estas representaciones folclóricas además de ser interesantes, exponen en sus letras parte de su historicidad, costumbres, valores y creencias, entre otras características representativas de las personas que habitan los llanos colombianos. En contraste con el reconocimiento que se hace de las formas musicales como parte de la identificación a un grupo, se pudo determinar el poco interés y conocimiento de la historicidad como participe de su cultura y lo que puede representar las costumbres del hombre llanero como hábitos adquiridos frente a alguna necesidad o interés de acuerdo a la época en las que éstas se dieron.

La música se convierte en creadora de conciencia histórica política, desde las luchas surgidas en cada época, preservando y rescatando mediante los relatos narrativos de estas producciones, formas de producción económica, recursos naturales, condiciones de vida y luchas de poder entre lo regional y nacional.

Relatos míticos del llano que se han quedado en la memoria de sus habitantes y que aún algunos se atreven a asegurar la veracidad de su existencia, pero también relatos de personas tan reales con las que nos podemos identificar y que definen al llanero desde su lucha diaria que con extrañeza y tristeza van quedando en el olvido como simples discursos de la memoria colectiva.

Reflexión: El momento de reflexión parte desde el precepto de reconocer la identidad como elemento diferenciador, de la otredad, de poder definirnos desde las diferencias con el otro, pero también reconociendo el respeto por la diferencia bajo el precepto de la inexistencia de una verdad absoluta, en la que pueda modificarse nuestra manera de ver y concebir el mundo, de una manera más libre, más auténtica, de una manera emancipadora. Aquí nace la preocupación de la mayoría de las comunidades, en especial los grupos indígenas por el arrebato de sus costumbres, al exponer a sus jóvenes al reconocimiento de otras culturas distintas a la propia, que frente a la inocencia de los sentidos, se ven seducidos por conductas atractivas, que más que proponer, buscan implantarse como necesarias y absolutas.

Esto con el fin de reconocer que el aprendizaje de las concepciones culturales no debe partir de saberes considerados verdaderos, sino de la significación que se hace desde sus propios contextos, debe existir la posibilidad de estructurar y reestructurar los conceptos desde nuevas experiencias vividas y de la interacción con otras culturas y otros individuos; es la concepción de una identidad inacabada, que pueda transformarse desde la reflexión dada al interior de los grupos y no en el exterior presentada como imposiciones de culturas hegemónicas, que buscan homogenizar, bajo el precepto de la globalización e igualdad para todos.

Dar a los niños y jóvenes la oportunidad de identificarse culturalmente en el reconocimiento de los saberes de otras regiones, desde las expresiones culturales como reflejo de las tradiciones de los pueblos y como excusas para adquirir vivencias que les permita una comparación con las propias, ya que las prácticas surgidas y ejercidas dentro de un grupo social, son consideradas correctas en tanto se desconoce el proceder de otros grupos como

nuevas posibilidades. Es permitirles a los estudiantes las posibilidades y elementos suficientes para pensar su cultura de manera crítica, poder fortalecer aquellas formas que desde los contextos reales sean pertinentes o reestructurar las que, desde el reconocimiento de otras formas de vida, puedan aportar para la constitución y fortalecimiento de una identidad cultural, una hibridación en el buen sentido de la palabra.

No es buscar que los jóvenes acepten el coleo como expresión propia de su cultura, valorándolo e incorporándolo como parte de su identidad, pero tampoco se trata de ponerse del lado de los defensores de animales y hacerlos ver como una práctica de tortura y maltrato, se trata de permitir que esta sea reconocida, comparada y reflexionada frente a la pertinencia dentro de su contexto y época, como actores activos de sus propias culturas.

Apropiación: Este momento, en contraste con el anterior, parte de las características compartidas por un conjunto de personas de una localidad o grupo social, es decir, ya no desde elementos diferenciadores hacia afuera sino de semejanzas dentro de un colectivo; aquí se pretende que el estudiante después de reconocer y comparar las expresiones culturales de su localidad, pueda identificarse con ellas. Se desea que se empleen las tradiciones como elementos a verificar dentro de sus propios contextos, ya sea a partir de los relatos orales o comprobación directa de los hábitos o formas interiorizadas observables desde las conductas y comportamientos de los habitantes de la zona, cuales son los saberes culturales ancestrales latentes en sus comunidades.

Es a partir de temas de la vida cotidiana y la reflexión de sus experiencias, que los estudiantes puedan identificar las concepciones desde sus mundos reales, reconociendo las razones por las que algunas conductas consideradas como costumbres del hombre llanero han ido desapareciendo, por qué las alpargatas ya nos son las acompañantes de las largas caminatas en llano adentro y en cambio las botas recorren los senderos de la inmensa llanura, estos desde las realidades y relatos directos de sus actores, padres, abuelos, amigos.

Lejos de buscar la memorización de formas culturales instauradas como propias, es permitir que se reconozcan las realidades sin desconocer una historicidad como raíces de lo que somos culturalmente. No es pretender simplemente reconocer elementos materiales ancestrales, sino la manera como estos influenciaron para la conformación de las culturas hoy existentes; aquello que nos constituye y que actúa en nosotros, para lo que es necesario una auto-crítica para pensar la realidad y para pensarnos a nosotros mismos como parte o pertenecientes a algo, es decir con una identidad cultural. Retomando a Rajadell (2001), Díaz-Barriga y Hernández (2002), se reconocen las siguientes estrategias:

- Generar o activar conocimientos previos: permiten recuperar e identificar los conocimientos previos de los alumnos ante un tema específico; o esclarecer las intenciones educativas del docente en la sesión de clase. Utilizadas al inicio de la sesión de aprendizaje. Ej. Técnicas como: actividad focal introductoria, objetivos, lluvia de ideas, pre-interrogantes. Procedimientos como: discusión guiada, demostración, etc.
- Facilitar la adquisición del conocimiento: son utilizadas por el docente y permiten al alumno establecer enlaces entre los conocimientos previos y la nueva información, así como mejorar la codificación y organización de la información a aprender. Ej. Técnicas como: analogías, ilustraciones, mapas conceptuales, organizadores gráficos, resúmenes, lecturas comentadas, etc. Procedimientos como: observación, análisis, comparación, síntesis, expresión verbal, etc.
- Desarrollar contenidos procedimentales, habilidades cognitivas y habilidades psicomotrices: permiten que el alumno analice situaciones, sintetice información,

aplique sus conocimientos, utilice herramientas, que transfiera lo aprendido en otras situaciones cotidianas, busque autónomamente nuevas formas de aprender y re flexione sobre sus procesos. Ej. Métodos como: proyectos. Técnicas como: aprendizaje basado en problemas, *role playing*, debates, enseñanza basada por medio de chas, simulaciones, entrenamiento sistemático, dramatizaciones, etc. Procedimientos como: experimentación, interrogatorio, análisis, explicación, argumentación, etc.

- Adquirir actitudes, valores y normas: permiten aprender a saber convivir con los demás. Busca que el alumno pueda percibir situaciones de su entorno (las cuales podrían convertirse en dilemas morales), tome conciencia de ellas, emita juicios valorativos argumentados, valores o antivalores encontrados; intercambie opiniones para obtener diferentes puntos de vista; se organice para poner en práctica acciones que le permita alcanzar diferentes opciones, etc.

Referencias bibliográficas:

- **Barbosa Moreira, A. F.** (1999). “Didáctica y curriculum: Cuestionando fronteras”. En: Propuesta Educativa. Buenos Aires: Novedades Educativas, FLACSO, 20, 24-30.
- **Bollnow, O.** (2001). *Introducción a la filosofía del conocimiento*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- **Da Silva, T.** (1999). *Documento de identidad*. Belo Horizonte, Brasil: Auténtica Editorial.
- **Díaz-Barriga, F. y Hernández, G.** (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2da. ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- **García, N. C** (1989). *Culturas híbridas*. México D.F.: Editorial Grijalbo.
- **Hall, S. y Gay, P.** (1996) *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu editores.
- **Larrain, J.** (2003). *Conceptos de Identidad*. Revista Famecos, No 21. Porto Alegre.
- **Larrosa, J. y Skliar, C.** (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- **Pagés, J.** (1994): “*La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado*”. Signos. Teoría y práctica de la educación.
- **Picco, S y Orienti N.** (2014). *Didáctica y curriculum aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. Edit Universidad de la Plata
- **Rajadell, N.** (2001). *Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje*. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (coords.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 465-525). Madrid: UNED.
- **Van Manen,** (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona, España: Editorial Idea Books, S.A.
- **Vargas. O. C. M.** (2014). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural en educación primaria..* Revista Educación Vol. XXIII, N° 45, 2014. Pontificia Universidad Católica del Perú – Lima
- **Vasilachis, I.** (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona España: Gedisa, Editorial.

La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia 1984-2015: reflexiones iniciales desde el campo de estudio de los saberes y las disciplinas escolares

Nubia Astrid Sánchez Vásquez¹

astridsanchez05@gmail.com

Universidad de Antioquia, Medellín / Colombia

RESUMEN:

En esta ponencia se describen los primeros trazos de una investigación que se está emprendiendo en el marco del doctorado en Historia de la Educación, la Pedagogía y la Educación Comparada en la Universidad del Valle (Colombia) y que tiene como objetivo analizar la configuración de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela entre los años 1984 y 2015 en Colombia. Específicamente, busca indagar por las apropiaciones que desde la interioridad de la escuela se producen en torno al enunciado de ciencias sociales escolares, ya que esta área fundamental y obligatoria del curriculum, se debate hasta el presente entre la interdisciplinariedad y la disciplinarización principalmente de asignaturas como la historia y la geografía. Teóricamente, este proyecto se inscribe en los estudios históricos en educación, específicamente, en el campo de la historia de las disciplinas y los saberes escolares, el cual tiene como objeto de estudio los contenidos de enseñanza. Metodológicamente, retoma herramientas de los análisis históricos sobre la educación y la pedagogía, realizados por el grupo de investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia (GHPP), revisa la producción del discurso sobre la enseñanza de las ciencias sociales integradas en la educación, las tensiones producidas por los académicos de las ciencias sociales, los propuestas agenciadas por el Ministerio de Educación Nacional, la empresa privada y las voces de los maestros. Finalmente, esboza unas notas para una apuesta de investigación que se abre en Colombia.

PALABRAS CLAVE: Ciencias sociales, saberes escolares, disciplinas escolares y contenidos de enseñanza.

O ensino das ciências sociais na colômbia: 1984-2015: reflexões iniciais do domínio do estudo do conhecimento e das disciplinas escolares

RESUMO:

Nesta palestra descrevem-se os primeiros traços de uma pesquisa que está sendo feita no âmbito do doutorado em História da Educação, a Pedagogia e a Educação Comparada na Universidade do Valle (Colômbia) e que tem como objetivo analisar a configuração do ensino das ciências sociais na escola entre os anos de 1984 e 2015 na Colômbia. Especificamente, procura inquirir pelas apropriações que desde o interior da escola produzem-se sobre o anunciado de ciências sociais escolares, já que esta área fundamental e obrigatória do curriculum, se debate até o presente entre a interdisciplinaridade e a disciplinarização principalmente das disciplinas como a história e geografia. Teoricamente, o projeto inscreve-se nos estudos históricos em educação, especificamente no setor da história das disciplinas e os saberes escolares, o qual tem como objeto de estudo os conteúdos de ensino. Metodologicamente, retoma ferramentas das análises históricas sobre a educação e a pedagogia, feitas pelo grupo de pesquisa História das Práticas Pedagógicas na Colômbia (GHPP), faz uma revisão da produção do discurso sobre o ensino das ciências sociais integradas na educação, as tensões produzidas pelos acadêmicos das ciências sociais, as propostas do Ministério de Educação Nacional, o setor privado e as vozes dos professores. Finalmente, esboça umas anotações para uma aposta de pesquisa que se abre na Colômbia.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências Sociais, conhecimento escolar, disciplinas escolares e conteúdos de ensino

Social science teaching in Colombia: 1984-2015: initial reflections from the field of study of school knowledges and disciplines

¹Licenciada en Historia y Geografía. Magister en Educación. Profesora ocasional de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Coordinadora del Núcleo de Práctica Pedagógica de la Licenciatura de Ciencias Sociales en la Universidad de Antioquia (Medellín- Colombia). Estudiante de doctorado en Educación en la Universidad del Valle (Cali- Colombia).

ABSTRACT:

This paper describes the first traces of a research study that is being undertaken in the framework of the PhD in History of Education, Pedagogy and Comparative Education at the Universidad del Valle (Colombia) and that aims to analyze the configuration of social science teaching at the school between 1984 and 2015 in Colombia. Specifically, it seeks to investigate the appropriations around the enunciation of social sciences that occur at the interior of the school, because, up to now, this fundamental and mandatory area of the curriculum is being under a discussion that ranges from interdisciplinarity to disciplinarization, specially subjects such as history and geography. Theoretically, this project draws on the historical studies in education, specifically, in the field of the history of disciplines and school knowledge, whose research object is teaching contents. Methodologically, it makes use of tools of the historical analysis on education and pedagogy, carried out by the research group History of Pedagogical Practices in Colombia (GHPP), reviews the production of discourse on the teaching of integrated social sciences in education, the tensions produced by the social sciences scholars, the proposals arranged by the Ministry of National Education, the private enterprise and the voices of the teachers. Finally, it sketches some notes for a research agenda that is unfolding in Colombia.

KEYWORDS: Social sciences, school knowledge, school disciplines and teaching contents.

1. Nota introductoria

Las ciencias sociales constituyen una de las áreas fundamentales y obligatorias en el currículo escolar colombiano². En el marco de la renovación curricular de 1984 se propuso que el área tuviera un carácter interdisciplinario en la escuela. Lo anterior, fue retomado años después en documentos de política pública, a través de una estrategia metodológica que propuso superar el problema de la segregación y la asignaturización, de la historia, la geografía y la instrucción cívica³; planteando “la importancia de abordar la problemática social, partiendo de una visión integradora o transdisciplinar de la realidad local, nacional y mundial” (MEN, 2002, p. 16)

Hasta el presente, esta ha sido una reforma bastante cuestionada, incluso algunos académicos han llegado a sostener que la noción de *integración* de las ciencias sociales es incipiente en el país y funciona más como retórica que como realidad, agregando, que, pese a las directrices ministeriales, esta área se debate aún hoy entre la interdisciplinariedad y la disciplinarización de las ciencias sociales. Esta tensión se visibiliza, no sólo desde las academias de historia y geografía, también desde la intelectualidad que publica materiales para la enseñanza, proyectos financiados por el Ministerio de Educación Nacional, organizaciones empresariales como la Fundación Compartir⁴ y universidades tanto públicas como privadas.

A través del corpus documental revisado hasta el momento, los sujetos e instituciones anteriormente mencionados expresan su opinión o presentan el resultado de investigaciones en las cuales emiten juicios y consideraciones acerca de las ciencias sociales escolares y de su enseñanza en las instituciones educativas del país.

Recientemente, en el *Congreso Colombiano de Historia de 2017* se abrió el debate por la pertinencia de esta área en la escuela, calificando la decisión por parte del Ministerio de Educación Nacional como un “*error garrafal*” y a los licenciados en ciencias sociales como profesionales sin identidad, ya que en razón de lo diversificado de su campo de estudios, adolecen de una formación disciplinaria de base, razón por la cual se explica el que se cualifiquen en la educación posgraduada en los departamentos de Historia.⁵ Es menester

²Según Ley General de Educación 115 de 1994

³Asignaturas que durante casi todo el siglo XX tuvieron presencia en la escuela colombiana, con unos tiempos y unos espacios claramente definidos en el currículo escolar.

⁴Es una entidad de derecho privado, sin ánimo de lucro, creada en diciembre de 1979 para ayudar a la población de menores recursos. La Fundación trabaja en tres líneas estratégicas para ayudar a disminuir la inequidad del país: Educación, Hábitat e Innovación Social.

⁵ Información disponible en audio, a propósito del Debate sostenido en el panel de Enseñanza de la Historia. (octubre 11 de 2017). Plaza Mayor- Medellín- (Colombia).

afirmar, que la anterior expresión se emitió sin ningún estudio que lo respaldara, dejando ver el reclamo que vienen haciendo los historiadores desde hace casi cuatro décadas en el país en su interés por volver a ocupar en el currículo escolar un lugar protagónico.

Igualmente, a través de varios artículos en prensa se pudo rastrear la Ley 1874 de 2017⁶ liderada en la Cámara de Representantes⁷ por la senadora Viviane Morales, en la cual se propone una cátedra de historia con carácter obligatorio para la educación básica y media⁸. Vale aclarar, que este tipo de iniciativas fundamentan su lucha en la defensa y existencia de la disciplina histórica, afincando su poder a través del saber histórico en la escuela y estableciendo una relación de verticalidad entre lo que produce esta disciplina y el maestro, ya que, en este tipo de iniciativas el sujeto de saber, es decir, el maestro, es invisibilizado. El siguiente apartado retomado de una comunicación en prensa así lo deja ver

“ La creación de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia, como órgano consultivo para la regulación del currículo y el desarrollo de los lineamientos curriculares para su enseñanza en la educación básica y media académica y técnica, estará compuesta por un representante de las academias de Historia reconocidas en el país, un representante de las asociaciones que agrupen historiadores reconocidas y debidamente registradas en el país, un representante de las facultades y/o departamentos que ofrecen programas de Historia en instituciones de educación superior, escogido a través de las organizaciones de universidades, un representante de los docentes ” (“Colegios podrían enseñar Historia como una materia independiente,” 2017)

Hasta ahora se ha desarrollado sólo una de las fuerzas que entran en tensión con las ciencias sociales escolares, esto es, las relaciones de poder y de saber visibilizadas en los escenarios de divulgación del conocimiento histórico. No obstante, las ciencias sociales escolares no sólo son polémicas por lo anterior, ellas entran en tensión por otras razones, entre las cuales se pueden citar por ejemplo el perfil profesional legitimado para enseñar la asignatura en Colombia. A partir del año 2002, a propósito del Decreto 1278⁹ se diversificó el número de profesionales no licenciados que ingresaron a la carrera docente¹⁰, lo cual para algunos académicos propicia según la formación del profesional, énfasis y/u omisiones en ciertos contenidos de las ciencias sociales en su conjunto.

Por otra parte, un estudio realizado por la Fundación Compartir y la Pontificia Universidad Javeriana (2015, p.22), acerca de *cómo enseñan los maestros colombianos en el área de ciencias sociales y filosofía. Análisis de las propuestas del premio Compartir al maestro*¹¹ se planteó que

“el énfasis en proyectos puramente disciplinares (Historia o Geografía) revela que los docentes no solo no han asumido los nuevos lineamientos ni los estándares de competencias que por principio son interdisciplinares, sino que en buena medida mantienen o mezclan los diversos modelos evaluativos que ha tenido el país: evaluación por objetivos, por contenidos, por logros y por competencias.”

⁶Por la cual se modificó parcialmente la Ley General de educación, ley 115 de 1994 y restableció la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media.

⁷Es una de las dos cámaras del Congreso de la República de Colombia, hace parte de la rama legislativa. La Cámara es un cuerpo colegiado de representación directa que es elegido por votación popular cada cuatro años

⁹Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente y se establecen los requisitos para la inscripción y ascenso en el Escalafón Docente.

¹⁰Entre ellos se encuentran sociólogos, geógrafos, historiadores, profesionales en ciencias políticas, trabajo social, derecho, filosofía, antropología, arqueología, estudios políticos y resolución de conflictos.

¹¹ El premio Compartir al maestro es un homenaje a los maestros y directivos más sobresalientes del país, con el objetivo de promover la valoración social de su labor, visibilizar sus prácticas pedagógicas y apoyar su profesionalización. El Premio Compartir al Maestro le hace un reconocimiento al docente profesional, es decir, aquel que de manera sistemática y reflexiva es capaz de identificar y definir los problemas didácticos a los que se enfrenta, diseñando, implementando y evaluando propuestas para resolverlos. Pero también, que comunica su experiencia y es exitoso en los resultados referentes a la formación de sus estudiantes. El estudio se realizó con el corpus de información que la Fundación recogió en 12 años del premio. Información disponible en: <https://fundacioncompartir.org/la-fundacion/areas-de-accion>

No obstante, es preciso mencionar que, si bien se reconoce la iniciativa de la Fundación Compartir, ésta se queda corta, ya que como ellos lo expresan “la fuente documental de la investigación es lo que los docentes dicen de lo que hacen en un escrito con un formato y unas intenciones particulares” (p.11), al tiempo que señalan que el estudio presenta interrogantes ya que en más de la mitad de las experiencias no se pudieron determinar, por ejemplo, los instrumentos evaluativos que los maestros utilizan en el aula.

En ese sentido, las tensiones que hasta acá se describen no dejan de ser afirmaciones que se emiten desde la exterioridad de la escuela y permiten ver que, en distintos niveles de formulación de la enseñanza de las ciencias sociales, tanto el campo intelectual como el campo de la política nacional se encuentra en ruptura con las prácticas de enseñanza. Para Saldarriaga (2003, p. 300)

“La dificultad reside, como siempre, en que los saberes de los sabios pretenden saberlo casi todo y poder decirlo todo, e invaden, incluso ahogan los saberes y los lenguajes propios de la vida escolar misma”

A partir de lo planteado hasta ahora, se puede afirmar que proliferan estudios que describen al maestro y a las ciencias sociales escolares desde la exterioridad de la escuela, desconociendo que ésta se encuentra en otras coordenadas, obedece a otros ordenamientos, ritmos y lógicas que la diferencian y la hacen única en el orden de la producción del saber. Así las cosas, este proyecto de tesis doctoral se propone el acercamiento a una historia de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales desde la interioridad de la escuela, reconociendo los posicionamientos del maestro, las decisiones cotidianas que asume frente a la enseñanza, la manera de transmitir los contenidos. Así como, el acercamiento a la materialidad de la que están hechas las ciencias sociales, esto es: cuadernos de clase, planeaciones, evaluaciones, proyectos de aula, documentos que se elaboran. De acuerdo con esto, Chervel (1991, p. 69; 79) define las disciplinas escolares como creaciones espontáneas y originales de la escuela, al tiempo que

“(…) pone claramente de manifiesto el carácter eminentemente creativo del sistema escolar y (...) tacha de falsa esa larga tradición que sólo ve en las disciplinas enseñadas los objetivos que son efectivamente la norma impuesta, según la cual la escuela es el santuario no sólo de la rutina, sino también de lo obligado, y el maestro, el agente impotente de una didáctica que le viene impuesta desde el exterior”.

2. Un acercamiento teórico y descriptivo del proyecto

Teóricamente, esta investigación se inscribe en los estudios históricos en educación, específicamente, en el campo de la historia de las disciplinas y los saberes escolares, el cual tiene como objeto de estudio los contenidos de enseñanza. Este campo se ocupa de analizar y reflexionar sobre cómo circulan y se apropian en la escuela, la enseñanza de las ciencias y los saberes. (Ríos, 2015, p. 10)

En el contexto francés, Dominique Juliá (1995) y André Chervel (1991) plantean desde los estudios socio- culturales, las nociones de cultura escolar y disciplina escolar. Para Chervel, los contenidos disciplinares son el componente central, el eje alrededor del cual se va constituyendo este campo de estudios sobre la enseñanza (Ríos, 2015, p. 10). Por su parte, para Juliá la historia de las disciplinas escolares se ha concebido durante años en una lógica del afuera hacia dentro. Es decir, de la ciencia a los niños. En tal sentido, se entiende que el conocimiento se produce en el exterior de la escuela y llega a los niños que son los receptores de dicha producción. En palabras del autor:

“la historia de los contenidos de enseñanza ha sido concebida durante demasiado tiempo como un proceso de transmisión directa de saberes contruidos fuera de la escuela: esta última, caracterizada en este caso como un instrumento neutro o pasivo, habría actuado de filtro de simplificación en el que las ciencias de referencia habrían depositado sus escorias, dejando pasar sólo lo esencial: se habría tratado de una “vulgarización” al uso de los cerebros infantiles, receptáculos éstos, o cera blanda lista para recibir una impronta”. (Juliá, 2000, p. 47).

En este contexto, surge el interés por lo que acontece en la interioridad del aula, en tanto espacio potente para la creación de expresiones culturales producto de las interacciones que se presentan en el espacio escolar. La noción de *cultura escolar* ha sido introducida recientemente en el campo histórico educativo. Dominique Juliá, la conceptualiza como el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y al conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos. De esa manera, queda manifiesta la relativa autonomía que se presenta en la escuela en relación con su contexto social. Para el autor, una de las tantas invenciones de dicha cultura escolar se ve reflejada en la producción de las *disciplinas escolares*, las cuales se definen como el resultado de unas formas de ser propias de la escuela. (Juliá, 1995, p. 2)

En esa misma líneas para Chervel (1991, p. 69), las disciplinas escolares

“Son creaciones espontáneas y originales de la escuela, al tiempo que pone claramente de manifiesto el carácter eminentemente creativo del sistema escolar y tacha de falsa esa larga tradición que sólo ve en las disciplinas enseñadas los objetivos que son efectivamente la norma impuesta, según la cual la escuela es el santuario no sólo de la rutina, sino también de lo obligado, y el maestro, el agente impotente de una didáctica que le viene impuesta desde el exterior”.

En este sentido, Chervel (1991, p. 79) define los contenidos de enseñanza como entidades «sui generis», propias de la clase, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural ajena a la escuela, dotadas de una organización, una economía propia y una eficacia que sólo parecen deber a sí mismas, es decir, a su propia historia.

Para (Álvarez, 2015, p. 7)

“Es necesario hacer una historia de la enseñanza que nos permita saber más sobre el ejercicio de la docencia, entendida como una profesión en cuya práctica se tienen relaciones con la ciencia, con el conocimiento en general, pero también con el poder (...) La historia de la pedagogía poco ha aportado a la comprensión del papel de la escuela en la producción y reproducción de la cultura, pues se ha ocupado de la historia de la escuela como institución, de la historia de las corrientes pedagógicas y de la historia de las políticas educativas, pero no ha profundizado en la historia de la enseñanza, no ha abordado suficientemente la historia de los saberes escolares, entendiéndolos como complejos procesos donde se ha producido un conocimiento que ha afectado el devenir de la sociedad y de las ciencias mismas. El desconocimiento de esta historia lleva a la mistificación del currículo”.

En esta misma línea, las investigaciones realizadas en los últimos años en el contexto colombiano por Ríos Beltrán¹² (2015, p.13), concentran su interés en pensar una historia de la enseñanza de los saberes y las disciplinas escolares que permita situar las diversas prácticas de enseñanza en la escuela, tanto las externas como las internas, frente a la verdad de las ciencias y las disciplinas de referencia. Para (Ríos, 2015, p. 11)

¹²Ha desarrollado proyectos de investigación financiados por Colciencias. Uno de ellos es “Saberes y disciplinas escolares en Colombia” (2016), el cual ha derivado resultados en clave de disciplinas escolares y producción de saberes referidos a la lecto-escritura, las ciencias sociales, las matemáticas, la aritmética y la filosofía en los siglos XIX y XX. Asimismo, ha desarrollado proyectos como: “La apropiación de la Escuela Nueva en el saber pedagógico colombiano: una mirada a la Escuela Normal de Institutores de Antioquia. 1925-1945” (2010), “Archivo pedagógico de la Escuela Normal Superior de Medellín: Recuperación e implementación técnica, sistemática y conceptual” (2012) y “La configuración de los saberes y disciplinas escolares en Colombia: una mirada a través de los textos y manuales escolares” (2015).

“La configuración de los saberes y las disciplinas escolares en el saber pedagógico colombiano van más allá de la transposición didáctica, ya que no se trata de ver el paso del saber sabio al enseñado, ni de ver en las prácticas de enseñanza un saber subordinado a las disciplinas o ciencias de referencia (...) sino de analizar el estatuto de los saberes y disciplinas escolares planteado por Dewey en su obra el niño y el programa escolar. Es decir, entre el maestro y el científico respecto a la materia de estudio. Relación que conlleva a distinguir no a oponer, las prácticas científicas y las prácticas de enseñanza. Las formas de apropiación de los saberes y las disciplinas en la escuela están inspiradas más en esta relación que en la establecida por el francés Chevallard.”

Vale mencionar que, en este estudio se asume la escuela, no desde un lugar subsidiario de órdenes emanadas desde instancias gubernamentales o académicas, todo lo contrario, concibe a la escuela como una institución productora de saberes, de ahí la pertinencia y la necesidad de rescatar el discurso del maestro e indagar por sus prácticas de enseñanza.

Para (Goodson, 2003, p.113), los estudios históricos en Educación contribuyeron por mucho tiempo a mantener la historia de la educación como una disciplina que adoptaba un enfoque externo a la escuela. Para el autor, es dentro de ella, en particular, dentro del aula de clase, donde se negocia la realidad de la transmisión del curriculum; no obstante, este es uno de los foros más ignorados. En 1986, Chad Gaffield¹³ invitó a los historiadores canadienses de la educación a “volver a la escuela” y describió la falta total de estudios del aula como “uno de los grandes puntos débiles de la historiografía actual de la educación”.

Asimismo, (Goodson, 2003, p. 83) critica los enfoques de la historia revisionista ya que se concentran en los contextos políticos y administrativos de la enseñanza y siguen siendo “externos a la escuela”. El autor, hace una apuesta por descifrar los patrones “*internos*” de la enseñanza ya que se sabe muy poco sobre cómo se generan las materias y temas prescriptos en las escuelas, cómo se promueven y redefinen y cómo experimentan procesos de metamorfosis. Para (Goodson, 2003, p. 228) cuando se comience a profundizar en la relación del curriculum escolar y su forma y contenido con los parámetros de la práctica, el texto y el discurso, se comenzará a ver más fundadamente cómo se estructura el mundo de la enseñanza. Para (Finocchio, 2010, p. 70), profesora en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, pensar los saberes nos permite

“poner entre paréntesis ciertos ordenes discursivos para ahondar en lecturas que maten las miradas haciendo lugar a otro tipo de problemas e hipótesis sobre el mundo que se vive hacia adentro de la escuela. Miradas que, corridas de lo obsesivo, lo fragmentario o lo depresivo en tanto modos de procesar la sensación de pérdida del tiempo escolar, se acerquen a lo enigmático e impensado de prácticas generalmente vistas como insignificantes.”

Así las cosas, Finocchio reconoce que en la interioridad de la escuela existen “*creaciones invisibilizadas*”, “*prácticas poco enfáticas*”, “*pequeñas hibridaciones*” que en su significado y actividad van dando lugar a cambios con entidad. “Esto hace pensar que no hay silencio y que la quietud no es posible ni en los saberes y las prácticas que parecieran ya instituidos en la escuela. Al tiempo que advierte, que pensar la escuela en tanto escenario de producción de lo inédito, la torna polémica y potente para los análisis históricos en Educación. De esa manera,

“Así, abriéndose paso entre las representaciones de escuela-parálisis, escuela-barranco o escuela-quebranto tan asociadas a como se viven —o según se cree, a como se detienen, caen, mueren saberes y prácticas— toman cuerpo pequeñas, pero no por ello menos sugerentes, formas renovadas en el híbrido mundo de la escuela.”

¹³Es Profesor de la Universidad de Ottawa en Canadá. Experto en historia socio-cultural de los siglos XIX y XX en Canadá.

En consecuencia, el presente proyecto de tesis doctoral pretende poner en relación la tríada *Pedagogía-ciencia- saber*, no en una posición jerárquica en la cual una de ellas se ubica en un lugar hegemónico de producción, dualismo u oposición, todo lo contrario, se acerca a las relaciones que en estas últimas tres décadas establece la Pedagogía con otros saberes y prácticas: con las distintas disciplinas sociales, con la práctica política, con las experiencias y saberes de los maestros, ya que se parte de la idea de que este tipo de relaciones potencia los análisis que en materia de la enseñanza de las ciencias sociales se han realizado en el país y se acerca a lo que Ríos (2012) propone como hipótesis en uno de sus trabajos, “(...) que los saberes y las disciplinas escolares poseen una autonomía constitutiva, son en consecuencia, una invención de las prácticas de enseñanza”.

A partir de lo anterior, se propone analizar históricamente desde la perspectiva de los saberes y las disciplinas escolares el proceso de configuración de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria en Colombia entre 1984 y 2015 en Colombia¹⁴, un estudio que pasará por el régimen del discurso de lo dicho a partir de la indagación documental de la política pública, las propuestas de enseñanza emanadas desde el Ministerio de Educación Nacional y de organizaciones públicas y privadas, análisis de libros de texto de las editoriales que hacen presencia en el país, así como de publicaciones e iniciativas de los maestros de ciencias sociales. Al tiempo que se realizará esta primera auscultación documental, el estudio pretende hacer uso de algunas técnicas de la etnografía escolar, ya que se proyecta visitar cuatro instituciones educativas¹⁵, observar algunas clases de ciencias sociales, analizar cuadernos escolares, planes de área, planeaciones de clase, diarios de campo, realizar entrevistas en profundidad a maestros y directivos, visitar las bibliotecas escolares, asistir a las celebraciones/conmemoraciones que están a cargo del área, carteleras y demás materialidades que permitan reconstruir -en parte- la cultura escolar que se configura en torno a las ciencias sociales en cada una de dichas instituciones educativas.

3. Estudios que anteceden a la propuesta

En las últimas décadas se realizaron investigaciones en este campo de estudios que se localizan principalmente en Inglaterra con Ivor Goodson, en Francia con André Chervel y Dominique Juliá. En España con Antonio Viñao Fragó, Agustín Escolano Benito y la Federación Icaria (Fedicaria)¹⁶. En Brasil se encuentran las compilaciones realizadas por José Miguel Arias Neto y María Do Carmo Martins, en Argentina profesoras e investigadoras como Silvia Finocchio, María Paula González, Nancy Romero, Viviana Zenobi y Adriana Villa entre otras. Finalmente, en Colombia, estos análisis los ha realizado Alejandro Álvarez Gallego, Rafael Ríos Beltrán, Oscar Saldarriaga Vélez, Orlando Silva Briceño, Dora Marín, entre otros.

Cuesta Fernández, R (1997)¹⁷, en su tesis doctoral, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia* da cuenta de la tradición social de la enseñanza de la Historia y brinda conocimientos sobre los procesos de su profesionalización e institucionalización (historia de la enseñanza de

¹⁴El período obedece al trabajo de archivo que se ha realizado hasta el momento y a partir del cual se han rastreado los primeros enunciados de ciencias sociales integradas en la escuela posterior a la reforma curricular de 1984.

¹⁵ Con el ánimo de identificar diferencias pero también regularidades en la enseñanza de las ciencias sociales y de los contenidos que se ofrecen en el aula se tiene proyectado elegir cuatro instituciones educativas de la ciudad de Medellín: una de carácter privado, una de carácter público, una por concesión (nombradas en Colombia de cobertura) y una institución que tenga una propuesta de enseñanza alternativa (Por ejemplo: centros de interés, enseñanza para la comprensión, pedagogía Waldorf, etc)

¹⁶La Federación Icaria (FEDICARIA) es el resultado del debate en el campo de la innovación educativa, sustancialmente mantenido en el tiempo con encuentros periódicos de los que han venido dando cuenta respectivas publicaciones de distintas editoriales. Procedentes de diferentes lugares del Estado han mantenido intensa relación con el resultado de una amplia producción intelectual que va desde la elaboración de materiales didácticos y el desarrollo colaborativo de investigaciones en el terreno de la didáctica de las Ciencias Sociales a trabajos de historia social de la escuela y el curriculum, sobre formación del profesorado, y, en general, relativos al pensamiento crítico en el ámbito de la educación y la cultura.

¹⁷Es uno de los profesores fundadores de Fedicaria.

la historia) en el marco del sistema educativo en la era del capitalismo. El estudio asumió la disciplina escolar como un constructo cultural creado históricamente en razón de la práctica de diversos agentes sociales, entre los que desempeña protagonismo los profesores y los alumnos, que con su acción crean y transforman a lo largo del tiempo una tradición social. Al tiempo que reconoce a las disciplinas escolares como convenciones culturales con una tradición selectiva, cuyo significado debe descifrarse escrutando las claves sociopolíticas de su peculiar existencia histórica, su autonomía constitutiva y su asimilación a conocimientos de otra clase surgidos en contextos sociales diferentes. Cuesta, se plantea como tarea fundamental comprender y reconstruir la memoria sobre la enseñanza de la historia y preguntarse frecuentemente cómo se genera y distribuye el conocimiento histórico en el marco escolar y el papel que desempeñan los agentes sociales que intervienen en ello. Metodológicamente, construyó el archivo para su investigación a partir de documentos jurídico-administrativos: planes de estudio y libros de texto. A estos documentos los llamó «textos visibles», porque en ellos se transparenta un discurso patente que pretende definir y acotar la disciplina, al tiempo que cruzó la información con lo «invisible», esto es, los contextos escolares de la práctica de la enseñanza. Naturalmente, para llegar a reconstruir esos últimos documentos el tipo de fuentes se diversificó con fuentes secundarias y fotografía, pintura, espacios y arquitecturas escolares, reglamentos, memorias de centros, testimonios orales, encuestas, e informes administrativos.

Mainer, J. (2007), en su tesis Doctoral *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*, aborda la genealogía de un doble proceso relacionado con la Didáctica de las Ciencias Sociales. Por un lado, investiga la invención de la “tradición discursiva” y, por otro, la construcción de la corporación y el “campo profesional” de expertos. Aborda la didáctica desde la transposición entre la ciencia que se investiga y la ciencia que se enseña; como la tecnología aplicada para el mejor control y gobierno de los aprendizajes; y, como instrumento de profesionalización en un doble sentido: saber-poder en manos de normalistas, inspectores y profesorado universitario, saber burocrático y mercantil para acreditarse como docente y, en última instancia, para alimentar el imaginario de una escuela eficaz y científica, en manos del profesorado. Metodológicamente, se llevó a cabo un análisis de textos que ayudó en la configuración de las ramas de la Didáctica de las Ciencias Sociales; rastreó los elementos discursivos en un amplio elenco de textos, libros y artículos publicados en sellos editoriales, discursos y conferencias, textos oficiales y memorias profesionales. Hizo lectura de los textos legales y normativos de la época, consulta selectiva de algunas publicaciones profesionales o el seguimiento de la derrota profesional de algunos cuerpos de mediadores muy significativos como normalistas e inspectores de enseñanza primaria, por un lado, o el de los pedagogos universitarios y catedráticos de enseñanza media por otro. Al consultar expedientes personales, archivos privados, consulta sistemática y escalafones disponibles, se pudo contribuir al conocimiento del campo profesional.

En el contexto brasileiro, Maria Do Carmo Martins de la Universidad de Campinas, investiga en el campo de la Educación en tópicos específicos como: Historia de la educación, historia del currículo, la historia de la escuela y patrimonio educativo (archivos, centros de documentación y memoria). Para efectos de este Proyecto interesa conocer la siguiente producción académica y las tesis en las que ha participado como tutora tanto en el nivel de grado como de posgrado: *Saber académico e historia enseñada: demarcación del espacio de actuación del profesor, la Historia prescrita y disciplinaria en los currículos escolares ¿Quién legitima esos saberes?, Enseñanza de la historia y prácticas pedagógicas: el conturbado diálogo entre historiadores y educadores y el Currículo y la formación de profesores de historia: una alegoría.*

Dentro de sus investigaciones se pueden citar algunas como: *Currículos: historia, temas y enfoques*, llevada a cabo entre el año 2000-2005 y en la cual aborda la historia del currículo escolar en Brasil, teniendo como referencias esenciales la historia de las disciplinas escolares y la historia de la formación de profesores, enfatizando en ese caso en la memoria de esas formaciones. El estudio abarca dos períodos de 1890 a 1930 y el segundo de los años 70 a 90 del siglo XX, especialmente el período de la dictadura militar.

En el mismo contexto se ha rastreado a Neuza Bertoni Pinto (2014), de la Universidad de Sao Paulo, respaldada en los aportes de André Chervel sostiene que la historia de las disciplinas escolares, viene proporcionando una nueva mirada a la enseñanza de los contenidos escolares en su país. En su artículo: *História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica* analiza la estrecha articulación de las disciplinas escolares con la cultura escolar, en términos de relaciones entre normas y finalidades que rigen la escuela.

Desde la noción de saber escolar, se han localizado hasta el momento los trabajos de Silvia Finocchio, Nancy Romero y María Paula González en Argentina. Las primeras en su libro *Saberes y prácticas escolares* (2011), junto a un grupo de seis profesores más, parten de la noción de cultura escolar, con el propósito de explorar alternativas que les permitan nombrar aquello que no es visible en lo cotidiano del trabajo escolar.

María Paula González, profesora en la Universidad Nacional de General Sarmiento, en el artículo: *Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto "transposición didáctica" desde la enseñanza de la historia* (2011) reflexiona sobre los saberes y prácticas docentes con el interés de acceder a las realizaciones concretas del oficio docente, de poner de relieve el papel de los enseñantes en la construcción del currículo en función del estudio de la cultura "empírico-práctica" que se elabora en su ejercicio. El objetivo de su trabajo consiste en plantear otros acercamientos a aquello que se enseña en las aulas considerando la construcción socio-histórica del currículo escolar, así como los haceres docentes en tanto prácticas de significación activas.

Finalmente, en la última década ha tomado forma en Colombia una línea de investigación denominada Historia de las disciplinas y de los saberes escolares, que a su vez tal como lo afirma Ríos (2015:17) es un espacio de investigación de recientes problematizaciones en el área de la historia de la educación y la pedagogía en Latinoamérica.

Se puede decir que con Alejandro Álvarez Gallego (2007) se abre la reflexión por las disciplinas escolares y los saberes escolares en Colombia. En su tesis doctoral "*Ciencias Sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960*" deja ver cómo los constructos teóricos y los objetos de investigación de las Ciencias Sociales en Colombia fueron constituidos entre 1930 y 1960 en estrecha relación con la pedagogía, muestra como el nacionalismo fue el acontecimiento histórico, propio de la primera mitad del siglo XX que produjo el discurso pedagógico en cuyo seno surgieron las Ciencias Sociales en Colombia e insinúa la forma como se produjo la desnacionalización y cómo las Ciencias Sociales se separaron de la pedagogía hasta construir el discurso que hoy les da cuerpo y estatus como disciplinas científicas. Metodológicamente, levantó un archivo conformado por discursos políticos, pedagógicos y sociales donde se encontraron referencias al pasado, al pueblo y al territorio. De allí surgieron interesantes y sugestivas ideas para entender la manera como la pedagogía operó históricamente como mediadora y productora de unas prácticas políticas y unos modos de ser sujetos sociales específicos. Revisó fuentes acerca del fenómeno del nacionalismo en Colombia, indagó en las instituciones formadoras de maestros con el fin de entender cómo se nacionalizó el discurso pedagógico, rastreó en el contexto nacional e internacional la

producción académica referida a la historia del currículo, estudió libros de texto y recuperó los debates acerca de la historia de las Ciencias Sociales.

Finalmente, Silva Briceño (2017), analizó el proceso de configuración de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia entre 1976-1994, caracterizó las tendencias formativas de los docentes de ciencias sociales, estableció la emergencia en 1936 de un sujeto de saber: el licenciado de ciencias sociales e identificó las características de la producción discursiva de la enseñanza de las ciencias sociales escolares en el período señalado¹⁸.

Sin duda, estas investigaciones de carácter histórico constituyen un valioso aporte al campo y permiten pensar las disciplinas y los saberes escolares desde otros frentes de trabajo. Aquí, se hace alusión a la constitución y configuración de las ciencias sociales escolares desde la interioridad del aula y de lo que allí acontece, lo que Escolano (2008) en el marco de los estudios de la cultura escolar, nombra como cultura empírica o artesanal desde el oficio del profesor o maestro en oficio.

4. Notas para una apuesta que se abre

Como se observa en lo antes expuesto, es claro que ciertas organizaciones e intelectuales ofrecen desde la exterioridad de la institución escuela, alternativas para su comprensión, al tiempo que postulan los contenidos que se “deberían enseñar” para que las condiciones de la educación mejoren en el país. En ese sentido, es importante que como maestros y formadores nos formulemos las siguientes preguntas ¿cómo se establece la relación entre la historia de los saberes escolares y las disciplinas escolares con la historia de las diferentes disciplinas sociales y ciencias sociales en la escuela colombiana en las últimas décadas? ¿qué saberes acerca de lo social se producen en la escuela? ¿Cuáles son las apropiaciones que desde la interioridad de la escuela son efecto del enunciado ciencias sociales? ¿Cómo ha sido el proceso de configuración de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela colombiana entre 1984 y 2015? ¿Qué condiciones hacen posible en las últimas cuatro décadas nombrar a las ciencias sociales integradas en Colombia? ¿cuáles actores y mediante qué estrategias se legitiman los contenidos a enseñar en el aula de clase? Estas y otras preguntas convocan al análisis y a la problematización de este proyecto de tesis doctoral, ya que de lo que se trata es de reconstruir una historia de la enseñanza y de los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales en Colombia.

Referencias bibliográficas:

- Álvarez, A. (2007). *Ciencias Sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*. Bogotá: Serie Investigación IDEP. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Revista Pedagogía y saberes*, 42, 21-29.
- Álvarez, A. (2015). Documento del énfasis Historia de la educación, pedagogía y educación comparada. Línea de investigación: políticas del conocimiento, educación y pedagogía. Consultado el 05 de febrero de 2018, en:

¹⁸Adicional a estas investigaciones la línea de saberes y disciplinas escolares se ha fortalecido, gracias al interés que ha ganado en los congresos colombianos de Historia, visibilizados en los avances investigativos o los trabajos concluidos que están avanzando en esta perspectiva. Así como los trabajos de maestría y doctorado que ha venido asesorando en los últimos años el profesor Alejandro Álvarez Gallego, en los cuales se han rastreado los momentos de emergencia y consolidación de enunciados como el de educación rural, matemática escolar, biología escolar, la noción de bachillerato, los manuales de lectoescritura, la educación física, la noción de calidad, la psicopedagogía, la educación para el trabajo, las buenas prácticas en educación, la música escolar; la geografía escolar, la salud en la escuela (la escuela saludable), la escuela en la ciudad y el maestro como sujeto de formación. (Álvarez, 2015, p. 26)

http://die.udistrital.edu.co/enfasis/historia_de_la_educaci%C3%B3n_pedagog%C3%ADa_y_educaci%C3%B3n_comparada

- Bertoni, N. (2014). História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. *Revista Diálogo Educacional*, 14, 41
- Cuesta, R (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295.
- Fedicaria (s.f). ¿Qué es fedicaria? (p.1). Salamanca: Consultado el 22 de agosto de 2011, en <http://www.fedicaria.org/encuentros.html>
- Finocchio, S (2011). *Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela. Saberes y prácticas escolares*. Rosario- Santa Fe: HomoSapiens ediciones
- Finocchio, S y Romero, N. (2011). *Saberes y prácticas escolares*. Rosario- Santa Fe: HomoSapiens ediciones
- Fundación Compartir (2010). *Educación integral* (p.1). Bogotá. Consultado el 10 de febrero de 2017, en <http://fundacioncompartir.org/la-fundacion/areas-de-accion>
- Fundación Compartir (2015). ¿Cómo enseñan los maestros colombianos en el área de ciencias sociales y filosofía? Análisis de las propuestas del Premio Compartir al Maestro. Bogotá.
- Goodson, I. F., & Pons, H. (2003). *Estudio del curriculum: casos y métodos*. Buenos aires: Amorrortu editores.
- González, M. (2011b). Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto “transposición didáctica” desde la enseñanza de la historia. Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América Latina. En: *Taller de Reflexión sobre América Latina, Los Polvorines*. Actas.
- Julia, D. (2000). Construcción de las disciplinas escolares en Europa. En: Ruíz Berrío, J. (Comp). *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid: Biblioteca Nueva
- Mainer, J. (2007). *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*. (Tesis de doctorado). Universidad de Zaragoza, España.
- Martins, M (2000). *A historia prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Tese doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000195512>. Consultado el 06 de julio de 2016
- MEN, Serie Lineamientos curriculares ciencias sociales, Bogotá, 2002.
- Ley N° 115. General de Educación de Colombia, 08 de febrero de 1994.
- Ley N° 1874. Congreso de la Republica de Colombia, 27 de diciembre de 2017.
- Revista Semana (2017). “Colegios podrían enseñar Historia como una materia independiente.” (p.1). Bogotá: consultado el 04 de noviembre de 2017, en <http://www.semana.com/educacion/articulo/clases-de-historia-en-colegios/515072>
- Ríos, R (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Revista Pedagogía y saberes*, 42.
- Saldarriaga, O (2003). *El oficio de Maestro*. Bogotá, Magisterio.
- Silva, O (2017). *Configuración y consolidación en la enseñanza de las Ciencias sociales como campo de saber - poder en Colombia: 1976-1994*. (Tesis de Doctorado) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Viñao, A (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Revista Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 25, 243-269.
- Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. *História da Educação*. Pelotas: ASPHE, 12, 25.

Cómo investigar la enseñanza y el aprendizaje de problemas sociales

Graciela Funes y Miguel A. Jara

agfunes@hotmail.com; mianjara@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue / Argentina

RESUMEN

Hay sólidas razones para educar a niñas, niños y jóvenes para que puedan abordar reflexiones complejas y tratar temas controvertidos y problemáticos del mundo de hoy y por ello cobra vigencia la pregunta acerca de ¿Cómo investigar la enseñanza y el aprendizaje de problemas sociales?

En esta ponencia nos interesa dar cuenta de una caracterización de los abordajes metodológicos llevados adelante en investigaciones de didáctica de las ciencias sociales y de la historia desarrolladas en la Universidad Nacional del Comahue en los últimos veinte años.

Todas las investigaciones se sustentan en la lógica cualitativa que busca penetrar en la complejidad dialéctica, contradictoria -y en permanente cambio- del hecho social educativo. Investigaciones que construyen esquemas conceptuales adecuados a las realidades en estudio con la finalidad de comprender, holísticamente, la relación entre la enseñanza y el aprendizaje de problemas sociales, admitiendo la implicación de las y los investigadores/as en la realidad estudiada, en interacción con lo que se investiga.

Penetrar en la complejidad dialéctica del problema a estudiar nos invita a bosquejar dos claves interpretativas fundamentales, la primera son las subjetividades situadas- profesorado, estudiantado e investigadoras/es- que se expresan en actos discursivos, dialógicos, cognitivos y la segunda el carácter participativo y protagónico propio de una investigación-acción.

PALABRAS CLAVES: Investigación – cualitativa - didáctica de la historia - didáctica de las ciencias sociales

Como investigar o ensino e a aprendizagem de problemas sociais.

RESUMO:

Existem fortes razões para educar meninas e meninos e jovens para que eles possam enfrentar reflexões complexas e lidar com questões controversas e problemáticas no mundo de hoje e, portanto, a questão de como pesquisar ensino e aprender sobre problemas sociais entra em jogo?

Neste artigo, estamos interessados em explicar uma caracterização das abordagens metodológicas realizadas na pesquisa didática das ciências sociais e da história desenvolvida na Universidade Nacional de Comahue nos últimos vinte anos.

Toda a pesquisa baseia-se na lógica qualitativa que busca penetrar a complexidade dialética, contraditória - e em mudança permanente - do fato educacional social. Pesquisas que constroem esquemas conceituais adequados às realidades em estudo, a fim de compreender de forma holística a relação entre ensino e aprendizagem de problemas sociais, admitindo o envolvimento dos pesquisadores na realidade estudada, em interação com que é investigado.

Para penetrar a complexidade dialética do problema a estudar convida-nos a delinear duas chaves interpretativas fundamentais. A primeira é a subjetividades localizadas - faculdade, estudantes e pesquisadores - expressas em atos discursivos, dialógicos, cognitivos e a segunda participativa e protagonista de uma pesquisa-ação.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa - qualitativa - didática da história - didática das ciências sociais

How to investigate the teaching and learning of social problems.

ABSTRACT:

There are strong reasons to educate girls and boys and young people so that they can tackle complex reflections and deal with controversial and problematic issues in today's world and

therefore the question about How to research teaching and learning about social problems comes into play?

In this paper we are interested in explaining a characterization of the methodological approaches carried out in didactic research of the social sciences and history developed at the National University of Comahue in the last twenty years.

All the research is based on the qualitative logic that seeks to penetrate the dialectical complexity, contradictory - and in permanent change - of the social educational fact. Researches that construct conceptual schemas adequate to the realities under study in order to comprehend, holistically, the relation between teaching and learning of social problems, admitting the implication of the researchers in the studied reality, in interaction with the that is investigated.

To penetrate the dialectical complexity of the problem to be studied invites us to outline two fundamental interpretative keys. The first is the subjectivities located - faculty, students and researchers - expressed in discursive, dialogical, cognitive acts and the second the participative and protagonist of an action research.

KEYWORDS: Research - qualitative - didactics of history - didactics of the social sciences

Enseñar e investigar sobre problemas sociales

Ciertamente, no hay consideraciones, por generales que sean, ni lecturas, por más lejos que queramos extenderlas, que sean capaces de borrar la *particularidad* del lugar desde donde hablo y del ámbito donde prosigo mi investigación. Esta marca es indeleble. (De Certeau, 1993, p.66)

La famosa pregunta que fue planteada por Michel de Certeau: ¿desde donde hablas?, nos invita a dar cuenta de la particularidad de los estudios que realizamos en una universidad argentina situada en la Nord Patagonia; una región incorporada tardíamente al escenario nacional en la que confluyen grupos étnicos, en tanto la población mapuche convive con la blanca- de nativos e inmigrantes, nacionales y extranjeros;- inmigrantes por motivos políticos y laborales;- entre otros. La temporalidad reciente y la confluencia de ideas, perspectivas, posicionamientos y prácticas (Funes, 2013, p.55) particularizan este lugar y su universidad, donde se forman profesores de historia, de educación infantil y primaria.

En este ámbito desarrollamos investigación educativa desde mediados de la década del 90¹ y continuamos en la actualidad preocupados por construir conocimiento didáctico por medio de investigaciones empíricas sobre enseñanza y aprendizaje escolar (Aisenberg, 2015). Indagamos diversos temas/problemas que devienen del campo de la enseñanza y de la formación inicial del profesorado (Jara, Funes, 2016) con la finalidad de avanzar hacia una teoría comprensiva de la enseñanza en el área.

Sabemos que, la enseñanza y el aprendizaje de los problemas sociales tienen larga data en las aulas de ciencias sociales y de historia.

Siempre hubo una literatura didáctica que buscó articular la sociedad con la escuela, se propició el ingreso de diversos conflictos sociales a fin de no actuar a la zaga de los cambios: sociales, culturales y científicos, y erigirse en la punta de lanza “del porvenir”. Enseñar para el futuro, ingresar al aula las notas distintivas de los tiempos que vivimos, traducir los postulados de las ciencias en conocimiento escolar, reconocer y partir de las capacidades cognitivo intelectuales de niños y jóvenes, son principios didácticos de la perspectiva crítica. (Funes, A. G. y Jara, M. A., 2015, p.12)

¹ Los proyectos desarrollados en la década del 90 focalizaron en formación docente y enseñanza de problemas sociales en contextos de reformas educativas; en la primera década del SXXI estudiamos la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente y desde 2013 y hasta la actualidad abordamos la enseñanza y el aprendizaje de los problemas sociales en contexto de cultura digital.

Relación que ha estado a merced de los vaivenes políticos- tiempos de democracia y de dictadura- que caracterizan nuestra historia política del Siglo XX. Desde 1983, tiempos de recuperación de la democracia, la relación entre realidad social y enseñanza de problemas sociales cobra vigencia y recobra principios, propuestas y proyectos de la tradición crítica que, articula la educación con la realidad social y recupera memorias colectivas, historias y tradiciones de mujeres y hombres trabajadores y construye fuentes orales para, desde y en la escuela. La pedagogía de Paulo Freire desarrollada en la década del 60 se constituyó en un punto de ruptura generando un movimiento arraigado en la realidad de América Latina que sigue teniendo vigencia.

Algunos núcleos de reflexión político pedagógica que fundamentan la investigación

Un principio básico de la tradición pedagógica crítica dice que la educación tiene que estar estrechamente ligada a las realidades sociales, así los educandos pueden enriquecer su saber empírico con el pensamiento crítico en una concientización de si, de los otros y de la diversidad (Freire, 1996).

Se trata de una pesquisa permanente, abierta al cambio, reconociendo la historicidad del conocimiento y la curiosidad en constante movimiento de indagación.

Miramos la contemporaneidad más reciente, nos importa una mayor comprensión del proceso de cambio de la realidad social de la vida cotidiana, inquirimos una reflexión epistemológica que busca comprender las diversidades. Nos interesa, expandir el presente y contraer el futuro, ampliar el presente permite incluir muchas realidades y experiencias, y contraer el futuro es cuidarlo (de Souza, 2007, p. 22). Para expandir el presente es necesario reconocer prácticas sociales basadas en conocimientos populares, indígenas, campesinos, urbanos y con ellas a los pueblos y a los grupos sociales que las producen. Recuperar sus acontecimientos, estructurados en tramas y estrechamente vinculados en una misma matriz temporal; acontecimientos que marcan relaciones de fuerza, rupturas y discontinuidades.

En el centro de nuestras preocupaciones están las y los sujetos, que actúan, piensan, saben, hablan, sueñan, sienten, crean y recrean en sus experiencias sociales.

Nos interesan las y los sujetos, en la duplicidad sujeto-sujeto, que caracteriza el conocimiento social. Están en primer lugar, los que vivieron una larga experiencia acompañada de una conciencia de los cambios, en los distintos problemas sociales que estudiamos.

En segundo lugar estamos los que enseñamos, aprendemos e investigamos esos problemas sociales a los que indagamos desde nuestras subjetividades situadas -la de ser profesora o profesor, estudiante de los diversos niveles del sistema e investigadoras/es- que expresan en actos discursivos, dialógicos, cognitivos, su participación en el dominio político, siendo capaces de comprender, de inteligir el mundo y de intervenir en él.

Nuestras subjetividades situadas, construidas en experiencias y condicionamientos implican decisiones, rupturas, riesgos donde prevalece una comprensión de la historia como posibilidad.

Cobra centralidad en este estudio la elección de una metodología cualitativa, abierta, flexible y participante propia de una investigación-acción.

Prácticas comparatistas

Enseñar e investigar problemas sociales tiene semejanzas con las propuestas que se producen en otros espacios. Las cuestiones socialmente vivas perspectiva desarrollada en Francia (Legardez: 2006); (Tutiaux: 2006, 2011); La enseñanza de problemas sociales relevantes, surgen en mundo anglosajón y se relacionan con la teoría crítica, la fuente de esta perspectiva se encuentra en la obra de John Dewey.

Para Joan Pagés y Antoni Santisteban (2011) los problemas sociales relevantes permite el desarrollo de la conciencia crítica, ya que las cuestiones problemáticas son aquellas en las que la gente discrepa de manera inteligente y bien informada. Los problemas que se consideran objeto de estudio tienen relación con la libertad, la justicia social, los procesos legales, la interculturalidad, el género, las clases sociales y toda otra situación social, política económica y cultural del pasado, del presente y con proyección al futuro.

El grupo español Cronos (1997) se pregunta si hay que ¿enseñar «formas de conocimiento» o enseñar a conocer los problemas sociales? Para ellos la discusión está entre una enseñanza por disciplinas o por problemas sociales, sostienen que el pensamiento crítico no puede dar por válida la realidad existente y que para enseñar ciencias sociales, el profesorado tiene que interrogarse sobre los fines de su enseñanza y los valores que propugnamos en una sociedad realmente democrática. Fines y valores que no siempre están enunciados en las disciplinas científicas.

Para Ramón López Facal (2011) hay que enseñar conflictos sociales candentes. El autor sostiene que esta es una denominación más transparente en castellano porque se trata de asuntos que generan conflictos y dividen a la sociedad en un momento determinado dando lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con vehemencia y generan confrontación.

La enseñanza de temas controversiales promueve la educación ciudadana a través del razonamiento y la reflexión sobre acontecimientos sociales en el pasado, comprende una reflexión global del bien común (Barton y Levstik, 2004); la conciencia histórica y los temas controversiales es la propuesta germana (Rüsen, 2005) y hay que enseñar la actualidad para ubicarse en el mundo. (Pagés, 2015)

Una enseñanza que mira hacia el estudio de problemas sociales admite muy diversas posibilidades de construcción de los contenidos, actividades y materiales de la enseñanza y dan cuenta de cuatro bloques de problemas generadores de contenidos: los desequilibrios entre producción, recursos naturales y satisfacción de necesidades humanas. El conflicto, el cambio social y el ejercicio de la democracia. Las desigualdades socioeconómicas. La diversidad cultural, las identidades individuales y colectivas y la convivencia en las sociedades multiculturales.

Una curiosidad exigente tiene que ser metodizada con rigor

Las prácticas de investigación educativa realizadas en la Universidad Nacional del Comahue tienen características representativas de la metodología cualitativa, abierta, flexible y participante. El proceso investigativo permite la indagación para la comprensión e interpretación de problemas sociales o humanos, no descarta ni desconoce los aportes de la lógica cuantitativa, como tampoco la de determinados instrumentos para la triangulación de resultados que permite considerar a los campos cualitativos y cuantitativos como complementarios y no rivales.

La lógica cualitativa o intensiva busca penetrar en la complejidad dialéctica, contradictoria y en permanente cambio del hecho social -en este caso el educativo-, busca construir los esquemas conceptuales más adecuados a las realidades en estudio a partir de la información empírica, busca comprender, holísticamente, en un sentido de totalidad, por qué un hecho social deviene, es de esta manera y no de otra.

Elegimos esta lógica porque admite la implicación del investigador en la realidad estudiada, en interacción con lo que se investiga, se busca comprender -a través de las historias o relatos de vida, la observación participante, los diarios de clase, las entrevistas abiertas, las reuniones grupales- el significado o el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones. La trama histórica y dialéctica, a veces llena de contradicciones que da sentido a sus vidas, a sus acciones, las fuerzas contradictorias, las ideas políticas y sociales que se entraman, y se procesan en la historia de vida individual y colectiva. Se busca comprender las acciones de un individuo o de un grupo, insertas en la trama de su historia y de su entorno social. Se opera en un proceso en espiral de combinación de obtención de información empírica y de análisis.

Optamos por el estudio de caso (Stake, 1998) ya que es una manera y una estrategia para organizar y presentar los resultados de una investigación. De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

Un caso puede ser, un estudiante, un profesor, una escuela, un programa o un grupo de personas. El caso tiene entidad en sí mismo y lo abordamos como un estudio intrínseco y colectivo de casos. Cada caso es abordado en su especificidad para luego proceder a la comparación del conjunto y arribar a una comprensión mayor de casos similares, en base a las diferencias y semejanzas de cada experiencia.

Los casos son estudiantado y profesorado que aprenden y enseñan problemas sociales en escuelas públicas de las ciudades patagónicas seleccionadas, en la que se concentra toda la actividad investigativa orientada a un análisis intenso de sus significados con la intención de comprenderlo en su especificidad más que buscando generalizaciones a priori (Marradi; Archenti, Piovani, 2007). Son estudios de casos considerados en contexto. Aquí se prevé que la teoría se retroalimente con la base empírica construida a partir de los estudios de casos y viceversa.

El proceso metodológico lo realizamos en etapas o fases², desde un enfoque progresivo, interactivo y recursivo, en el que exploración, reconocimiento, búsqueda y recolección de los datos, análisis e interpretación y triangulación se realizan en un proceso de recursividad del cual emergen núcleos conceptuales.

Buscamos generar conocimientos nuevos sobre la enseñanza y el aprendizaje de problemas sociales y esos resultados indican nuevas preguntas e inquietudes.

² En líneas generales la investigación la desarrollamos en cinco fases: Primera fase: acuerdos con instituciones, profesoras y profesores e investigadores. Segunda fase: encuestas a profesoras y profesores para relevar información sobre: formación inicial y en servicio; situación laboral, características institucionales, finalidades, contenidos y metodologías de la enseñanza y el aprendizaje. Tercera fase: entrevistas en profundidad y grupales a profesoras y profesores seleccionados a partir de la encuesta. Cuarta fase: construcción de propuestas de enseñanza y aprendizaje con profesoras y profesores. Quinta fase: observación y registro de enseñanzas y aprendizajes.

Itinerario formativo sobre esta investigación

En este itinerario interesa dar cuenta de algunas notas distintivas de carácter epistemológico que dan forma a como investigamos sobre la enseñanza y el aprendizaje de problemas sociales. Notas que permean a todas las disciplinas sociales y muy particularmente a la historia, y que comenzamos a vislumbrar hace un tiempo y hoy se constituyen en inscripciones teórico, metodológicas del proceso de investigar.

La primera que mencionaremos es la idea de fluidez, a veces presentada como una característica de la cultura de estos tiempos, la fluidez está asociada al rechazo de las ideas de esencia, fijeza y enfatiza en el cambio, movimiento, intercambio, circulación de conocimientos, prácticas, emociones, posicionamientos. La recepción activa y transformación de representaciones, conocimientos y argumentaciones es clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje de conflictos sociales.

Junto a la fluidez es importante reconocer la hibridación tanto en los procesos sociales estudiados como en la constitución de la realidad social de la vida cotidiana de los y las estudiantes y su profesorado. La hibridación da cuenta de la colisión de diversos sistemas de conocimiento y prácticas y de esa colisión surgen mixturas y mestizajes que nos hacen pensar, sentir y decir que todos somos mestizos. Fluidez e hibridación son marcas distintivas de las identidades del SXXI y América Latina es una prueba fehaciente de ello.

En la construcción del proceso investigativo y en la interacción de los distintos sujetos que colaboramos -profesoras y profesores, estudiantes, e investigadoras/es- en los diversos escenarios educativos³ nos muestran que tenemos que trabajar con una noción fluida de la fluidez en cada situación específica (Burke, 2018)

Cada situación de enseñanza y de aprendizaje proyectada, es construida en un trabajo colaborativo, pero sabemos que esa propuesta, ese guión didáctico construido, siempre ofrece un espacio para lo espontáneo, lo imprevisto, esos giros inesperados producen un espacio de mayor fluidez.

Otro giro epistémico que vuelve a tener presencia es el afectivo, emocional o de las sensibilidades y este tiene un importante desarrollo en la didáctica de la historia y de las ciencias sociales y cobra relevancia en la comprensión de los conflictos y problemas sociales que enseñamos e investigamos. Cabe preguntarnos ¿las emociones son lo que sentimos o también lo que accionamos para generar sentimientos, emociones a la alteridad?

Junto al giro emocional cobra presencia el giro cognitivo, indagar como y para que aprende el estudiantado del Siglo XXI sobre los problemas y conflictos sociales es otro de los interrogantes guía esta investigación, bucear en las culturas del conocimiento y en la cultura del conocimiento social escolar nos ofrece un piso epistémico para el análisis.

Los aprendizajes presuponen la interiorización de nuevas cualidades cognitivas en relación con el objeto que se está aprendiendo (Libaneo, 2008) y cuáles serían las nuevas cualidades cognitivas que ofrecen los abordajes de los problemas sociales⁴.

³ La investigación se realiza en instituciones de enseñanza infantil, elemental y media de localidades de las provincias de Río Negro y de Neuquén que ofrecen una abanico de situaciones de enseñanza y aprendizaje muy variado

⁴ En este estudio que aborda la enseñanza y el aprendizaje de los problemas sociales en los niveles infantil, elemental y secundario, las cualidades cognitivas del aprendizaje están en relación con el desarrollo cognitivo de los estudiantes de cada nivel, así como de las finalidades y estrategias de enseñanza y de las relaciones entre los estudiantes y su profesorado específicas del nivel.

Si seguimos a Rüsen (2005) decimos que las cualidades cognitivas del aprendizaje de los problemas sociales requieren de entender los procesos y experiencias del pasado, pues por intermedio de esos procesos es que el pasado se torna historia. Para comprender conceptos metodológicos -trabajo con fuentes y evidencias, explicación causal, contextualización, tiempo histórico, empatía histórica- del proceso de construcción de problemas sociales se necesita conocer sobre esos problemas sociales. Acceder a información fidedigna posibilita desarrollar los conceptos metodológicos que se constituyen en herramientas para un conocimiento comprensivo del mundo actual.

Se trata entonces de aprender sobre la historia, como dice un célebre texto de Eric Hobsbawm (1997) y para ello hay que fortalecer la relación entre conocimiento histórico y enseñanza de la historia (Funes, 2011).

La cualidad cognitiva del aprendizaje de los problemas sociales tiene como centralidad el concepto de conciencia histórica, que cabe definir como la capacidad de utilizar la información y formación histórica para orientarse en el presente, perspectiva pedagógica y filosófica que reconoce una tradición freiriana.

Finalmente, la enseñanza e investigación de problemas sociales nos interpela desde lo emocional y las sensibilidades. No se puede enseñar problemas sociales desconectados del sufrimiento humano, aquí también hay que buscar una mixtura, una hibridación entre lo racional y emocional. Es común cuando enseñamos acontecimientos dolorosos y horrorosos, que el abordaje de las emociones quede circunscripto al ámbito de la literatura y el arte y actualmente muchas veces también es enseñado por las ciencias naturales, toda vez que los problemas medioambientales del mundo actual suscitan sentimientos.

La cualidad emocional está en el centro de los estudios sobre el cerebro humano y el desarrollo de las neurociencias es importante en la educación por la conexión entre emoción, motivación y aprendizaje. Es un campo complejo, que por ahora amerita ser analizado más profundamente.

Lo que sí estamos en condiciones de afirmar, es que las finalidades de la enseñanza de los problemas sociales son las que posicionan la mixtura emoción y razón. Si la conciencia histórica es el propósito del aprendizaje de los problemas sociales, volver a significar los valores de igualdad, solidaridad, colaboración, resistencias frente a procesos y acontecimientos dolorosos y de horror, no pueden ser enseñados ni aprendidos sólo desde la razón, pero tampoco sólo desde la emoción ya que esta no podrá dar cuenta de cómo han podido suceder.

Las experiencias de las y los sujetos que vivieron esos acontecimientos nos muestran que junto al dolor, miedo y horror, se tejieron lazos solidarios, de contención y colaboración para tenaces resistencias que les posibilitaron seguir con vida y dar testimonio

¿Qué hubiera sido de nosotras sin las otras? Y, extrañamente el compartir esos miedos ha creado fortísimos vínculos. Esas entrañas en que los miedos encontraban nido generaron vínculos que las diferencias que podemos tener, no rompen. Milagros de la fuerza de la vida que siempre cantan, aún en la oscuridad. El miedo fue, a no dudarlo la urdiembre sobre la que se tejió la vida entonces Y hoy susurra dentro. (Barco de Surghi, 2016, p.110)

Pensar y sentir sobre ello es una cualidad emocional y cognitiva de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación sobre los problemas sociales.

Referencias bibliográficas:

- **Aisenberg, B.** (2015). Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia* 13, 33-51. Disponible en: apehun.uncoma.edu.ar
- **Barco de Surghi, S.** (2016). Los corredores de la memoria. Del campo de la Riviera a los Juicios. Villa María: Eduvin
- **Barton, K; Levstic, L.** (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- **Burke, P.** (2018). Escribiendo historia en el Siglo XXI: desafíos y respuestas. Conferencia Inaugural en VIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. XVI Seminario de Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Universidad Católica de Valparaíso.
- **De Certeau, M.** (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Souza Santos, B. (2007). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. [Encuentros en Buenos Aires]. Buenos Aires: Clacso Libros.
- **Freire, P.** (1996). *Política y educación*. Buenos Aires: siglo xxi editores
- **Funes, A. G.** (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos de la historia reciente/presente al futuro En Pagès, J. y Santisteban, A. *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97: Universitat Autònoma de Barcelona
- **Funes, A. G.** (2013). *Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas*. Neuquén: Educo.
- **Funes, A.G. y Jara, M. A.** (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía y los problemas sociales. En Funes, A.G. y Jara, M. A. *Historia y Geografía. Propuestas de Enseñanza*: Universidad Nacional del Comahue.
- **Grupo Cronos** (1997) El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas. En *Aula de Innovación Educativa* 61, 6-8
- **Hobsbawm, E.** (1997) *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica
- **Jara, M. A. y Funes, A. G.** (2016). Aportes epistemológicos y metodológicos de una investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia. *Revista de Educación* 9, 241-254. Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r>
- **Legardez, A.** (2006). “Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères” En Legardez, A; Simonneaux, L (Coord.) *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris. ESF éditeur
- **Libáneo, J. C.** (2008) Didáctica e epistemología: para além do embate ente a didáctica e as didáticas específicas In Veiga, I.P.A.; Avila, C (Orgs.). *Profissao docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Sao Pablo: Papirus. Pp 59-88
- **López Facal, R.** (2011). Conflictos sociales candentes en el aula En Pagès, J. y Santisteban, A. *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97. Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani, J.** (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales* (Buenos Aires: Emece
- **Pagés, J** (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática En *Educacao em foco*. V19 N°3, 17-35
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (2011). Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur En Pagès, J. y Santisteban, A. *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97. Universitat Autònoma de Barcelona
- **Rüsen, J.** (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn
- **Stake, R.** (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata

Los docentes de nivel secundario de la provincia de Córdoba ante el desafío de enseñar Historia Reciente en las aulas

Angelini, Beatriz – Bertorello, Susana- Montero, Marcela

bangelini@hum.unrc.edu.ar, [sbortorello@hum.unrc.edu.ar](mailto:sbertorello@hum.unrc.edu.ar) mmontero@hum.unrc.edu.ar

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto / Argentina

RESUMEN:

La enseñanza de la Historia reciente y local en la provincia de Córdoba presenta desafíos. Las cercanías temporo-espaciales implican algunas resistencias de abordaje, como así también problemas por falta de materiales y propuestas educativas que permitan a los docentes empoderarse para proponer alternativas superadoras en los procesos de aprendizajes.

El proyecto Piodo “*La Historia reciente, de las universidades a las aulas. Desafíos, tensiones y propuestas para su desarrollo en contextos educativos*”, propone ante dicha situación, realizar el diagnóstico, propuesta de prácticas áulicas y presentación de materiales educativos que permitan a los docentes generar secuencias didácticas para trabajar contenidos de la Historia reciente y local.

En este trabajo se presenta la primera parte del proceso, la cual comprende la realización de una encuesta, el análisis de los datos obtenidos, la presentación de las conclusiones a los docentes y la identificación de los contenidos prioritarios identificados por éstos en el desarrollo de la primera jornada de capacitación.

Para la realización del diagnóstico se enviaron encuestas a docentes de nivel secundario de todos los departamentos de la provincia, la información fue aportada por la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de Río Cuarto. Se recibieron 63 respuestas que permitieron luego de su tabulación, el análisis que se presentará en este trabajo.

PALABRAS CLAVES: Historia reciente. Prácticas áulicas. Contenidos prioritarios.

Os professores de nível secundário da província de Córdoba ante o desafio de ensinar História Recente nas aulas

RESUMO:

O ensino de História recente e local na província de Córdoba apresenta desafios. As aproximações temporal e espacial implicam algumas resistências de abordagem, bem como problemas por falta de materiais e propostas educativas que permitam aos professores empoderar-se para propor alternativas superadoras nos processos de aprendizagem.

O projeto Piodo “*A História recente, das universidades às aulas. Desafios, tensões e propostas para seu desenvolvimento em contextos educativos*.” Propõe, ante a referida situação, realizar o diagnóstico, proposta de práticas áulicas e apresentação de materiais educativos que permitam aos professores gerar sequências didáticas para trabalhar conteúdos da História recente e local.

Este trabalho apresenta a primeira parte do processo, a qual compreende a realização de uma enquete, análise dos dados obtidos, apresentação das conclusões aos professores e a identificação dos conteúdos prioritários identificados por eles durante a primeira jornada de capacitação.

Para a realização do diagnóstico foram enviadas questionários aos professores do nível secundário de todos os departamentos da província com a contribuição da União de Educadores da Província de Córdoba, Universidade Nacional de Córdoba e Universidade Nacional de Rio Cuarto. Foram enviadas 63 respostas que permitiram, após sua tabulação, a análise que se apresentará neste trabalho.

PALAVRAS CHAVES: História recente. Prácticas áulicas. Conteúdos prioritários.

Teachers of high school level of Córdoba province facing the challenge of teaching Recent History

ABSTRACT:

The teaching of recent and local History on Córdoba province present challenges. Temporal-spatial proximity in volvement resistances of approach, as well as problems due to lack of materials and educational proposal that allow teachers to be empowered to propose alternatives that overcome the learning processes.

The project PÍODO “*Recent History, from universities to classrooms. Challenges, tensions and proposals for its development in educational contexts.*” proposes facing this situation, to carry out the diagnosis, to propose classroom practices and to present educational material that allow teachers to generate didactic sequences to work on recent and local History contents.

This paper presents the first part of the process, which includes conducting a survey, analyzing the data obtained, presenting the conclusions to the teachers and identifying the priority content identified by them in the development of the first day of training.

To carry out the diagnosis, surveys were sent to high school teachers from all departments of the province, the information was provided by the Union of Educators of the Province of Córdoba, National University of Córdoba and National University of Río Cuarto. A total of 63 responses were received, which allowed the tabulation of the analysis to be presented in this paper.

KEY WORDS: Recent history, school practice, priority contents.

Introducción

El proyecto PÍODO “*La Historia reciente, de las universidades a las aulas. Desafíos, tensiones y propuestas para su desarrollo en contextos educativos*”, es dirigido por la Dr. Laura Baldemarca y la Mg. Beatriz Angenili. Está conformado principalmente por docentes de Historia de la universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Río Cuarto y del gremio de docentes de escuelas públicas de la provincia UEPC (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba), como así también por docentes de áreas relacionadas con la enseñanza de las ciencias sociales y de la comunicación. Fue aprobado y financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la provincia de Córdoba, por la Res. N° 55/2016, convocatoria “Proyectos de Investigación y Desarrollo: orientados a la oferta y demanda. Las actividades se iniciaron en el segundo semestre de 2016 y tienen previsto finalizar en el primer trimestre de 2018.

Se partió de la identificación de la situación problema referida a las reformas curriculares de los contenidos a enseñar en Historia y Ciencias Sociales, como por ejemplo la generación de cualidades de ciudadanía responsable y democrática, el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas, la adquisición de conocimientos sobre procesos históricos y sociales locales y recientes. Este cambio se entiende como un obstáculo ya que los profesores no adquieren esas capacidades durante su formación y, además no cuentan con materiales y recursos para su abordaje. Desde esta problemática se construye una hipótesis: dichos conflictos podrían ser manejados por los profesores si éstos estuvieran convenientemente capacitados y se sintieran seguros de las metodologías de trabajo, los abordajes y resoluciones de dichos temas. Esto redundaría en la jerarquización de los roles docentes y en el papel de la universidad pública como productora y transmisora de conocimientos que se producen en su ámbito.

Se plantearon como objetivo general del proyecto: Resolver uno de los problemas que afectan el cumplimiento de las metas curriculares de los profesores de ciencias sociales y humanas de la escuela secundaria en relación a la promoción de ciudadanía, espíritu crítico y reflexivo y manejo de contenidos de la historia local y reciente. Y como específicos: a) Identificar los

principales obstáculos que enfrentan los profesores de la escuela secundaria en relación a los contenidos a desarrollar en las áreas de ciencias sociales y humanas; b) Desarrollar recursos que satisfagan las demandas y expectativas docentes en relación con los principales desafíos y obstáculos diagnosticados; c) Promover la actualización, capacitación y entrenamiento de los profesores en contenidos de la historia reciente local; y d) Evaluar a partir de las experiencias ex ante y ex post capacitaciones, las distintas posibilidades, adaptaciones y necesidades de los profesores para la enseñanza de la historia reciente.

¿Qué entendemos por la historia local y regional? Se podría caracterizar como el lugar donde los seres humanos viven en sociedad, realizan actividades constitutivas de su desarrollo, entendidas estas como proceso social mediado por elementos técnicos y conocimientos a la vez que habilidades individuales y grupales. Asumir esta perspectiva de la historia investigada y la historia enseñada, como un anclaje exacerbado de la base territorial nos pondría en presencia de carencias. La historia regional y local así entendida nos privaría de su capacidad analítica y/o micro-analítica ligada a las potencialidades científicas de los estudios de caso.

El micro análisis de la historia local y regional potencia la representatividad del caso en la comprensión del todo, la interpretación de la particularidad para esbozar un plano general, la explicación de lo singular para la complejización de lo general (Scalona y Fernández, 2004)
Compartimos las ideas de Pons y Serna cuando se refieren a la historia local

*“...estudiar **en** no es sin más confirmar procesos generales. De ahí que no aceptemos aquella afirmación según la cual lo local es un reflejo de procesos más amplios....si estudiamos este o aquel objeto en esa o en aquella comunidad no es porque sea un pleonasma, una tautología o una prueba más repetida y archisabida de lo que ya se conoce, sino porque tienen algo que lo hace irrepetible, que lo hace específico y que pone en cuestión las evidencias defendidas desde la historia general”.*

Con respecto a la historia reciente compartimos la idea de las autoras que sostienen, “Cuando se alude a historia presente no se está pensando en una cuestión cronológica, sino que refiere - en cada momento histórico- al espectro de las realidades sociales que marcan la época” (Tejerina y Ríos, 2004).

La entendemos como la historia del tiempo presente, la cual implica nuevos métodos, nuevas fuentes y rigurosidad en el abordaje; lo que conlleva a nuevos recortes temáticos y situaciones a considerar, relacionadas con las experiencias de los sujetos que participamos de la situación de aprender y enseñar. Tiene como protagonistas a las generaciones vivas. (Garino, 2014)

Los conceptos que se utilizan en el campo de la Historia para hacer referencia al estudio del pasado cercano en el tiempo son variados: historia reciente, del presente, inmediata, actual, pero más allá de las maneras de nombrarlas (Tejerina y Ríos; 2004), su propósito es el abordaje de la historia de lo coetáneo.

Tomando como fuente a Aguiar y Cerdá, (2008) y Funes G. (2008) podemos caracterizar el estudio del tiempo presente, más allá de cómo lo nombremos, replanteando la relación sujeto-objeto. Abarca la parte del pasado que tiene por objeto la interpretación de acontecimientos sociales y son recordados por al menos una de las generaciones que viven el mismo presente histórico. Es analizar los problemas actuales con una mirada histórica y como procesos históricos, están inconclusos. Así como están influenciados fuertemente por los medios de comunicación masivos, tiene la posibilidad de trabajar con testimonios orales contemporáneos.

El proyecto consta de varias actividades como la planificación de área de incumbencia de los diferentes actores participantes, elaboración y aplicación de instrumentos de diagnóstico, procesamiento y presentación de los datos obtenidos, elaboración y aplicación de jornadas de capacitación y reflexión con los docentes de Historia de la provincia de Córdoba, la elaboración de materiales y secuencias didácticas para aplicar en las aulas y la valoración de los resultados obtenidos y objetivos logrados. En este artículo se aborda la actividad de procesamiento y análisis de los datos obtenidos en el diagnóstico, y de la socialización de los mismos con los docentes en la primera jornada de capacitación y reflexión.

El Instrumento elaborado para realizar el diagnóstico.

Con el objetivo de identificar los obstáculos que enfrentan los profesores de escuela secundaria en relación a los contenidos a desarrollar en las áreas de ciencias sociales y humanas, y específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia local y reciente, se elaboró una encuesta cualitativa, la cual fue distribuida en forma online.

La encuesta fue elaborada en forma conjunta por docentes de historia de Escuela Secundaria, de las universidades participantes y por especialistas en TIC. El trabajo en conjunto del grupo permitió organizar la secuencia de preguntas, los contenidos de las mismas en relación a la temática específica y las estrategias de presentación y recepción de las respuestas. Se seleccionó como población a encuestar a docentes de secundario a cargo de años en los que se enseña Historia de nivel secundario, de instituciones públicas de la provincia de Córdoba. Los integrantes del proyecto se encargaron de buscar y proporcionar listas de correos de los docentes a encuestar.

La encuesta se elaboró utilizando google drive en el formato de formulario. El período de encuesta se extendió desde abril hasta julio, se obtuvieron 63 respuestas, de diferentes localidades del interior de Córdoba y de la ciudad capital. El formulario online se organizó en cuatro secciones, la primera referida a información general de los encuestados. La segunda parte consta de cuatro preguntas referidas principalmente a la Historia reciente, la tercera contó con tres preguntas sobre historia local; y la cuarta con cuatro sobre historia local y reciente. Fueron elaborados quince ítems a completar o seleccionar opciones.

En la primera parte, el grupo de trabajo del proyecto asignado a la elaboración de la encuesta, se planteó como objetivo conocer las características generales de los docentes encuestados, de acuerdo con esto se preguntó sobre los años de antigüedad en la docencia (opciones de intervalos de cinco años), título de grado e institución que lo otorga, instituciones educativas en las que trabaja y años en los que dicta la materia de historia (con opciones para ciclo básico, ciclo orientado, escuela de jóvenes y adultos y otros)

En la segunda parte se define que se entiende por historia reciente y por historia local para que los encuestados conozcan las concepciones que sustentan los ítems a completar. El objetivo de los ítems es identificar cuáles son los temas de historia reciente y de Córdoba que los docentes enseñan, como también conocer cuáles son los temas que presentan mayores dificultades en su abordaje; y las problemáticas que se presentan en el momento de ser desarrollados, como por ejemplo la ausencia de materiales y recursos didácticos, el desconocimiento de los recursos metodológicos para su abordaje, entre otros.

En la tercera parte de la encuesta los ítems son similares a los propuestos aquí, pero específicos para las temáticas de historia local.

En la cuarta parte se abordan las necesidades de los docentes en relación a la incorporación de temáticas y materiales y/o recursos didácticos. Basada en la propuesta que sustenta al proyecto sobre el desarrollo de recursos que satisfagan las demandas y expectativas de los docentes y promover la actualización y capacitación de los profesores sobre la historia reciente y local, se abordan por medio de dos ítems los criterios que utilizan para seleccionar los materiales audiovisuales y los desafíos que el docente enfrenta al abordar dichos contenidos. Estos se confeccionaron con el objetivo de seleccionar las temáticas de mayor interés por parte de los encuestados para, luego elaborar los recursos audiovisuales que respondieran a las necesidades, expectativas y desafíos expresados en la encuesta.

Presentación y análisis de los datos obtenidos en el diagnóstico

1- Características generales de los docentes encuestados

Analizando las 63 respuestas, podemos decir que la ubicación geográfica de las instituciones donde trabajan los docentes corresponde al centro, norte, oeste y sur de la provincia. No se obtuvieron respuesta de la zona este.

Respecto a la titulación podemos decir que se reparte por mitad entre título universitario y superior no universitario, 49 de ellos son profesores y/o licenciados en Historia. Entre los universitarios se reparten egresados entre la UNC y la UNRC, sólo 3 se graduaron en otras universidades. También aparecen otras titulaciones como Ciencias Políticas y Jurídicas, Abogacía y Geografía.

Referente a la antigüedad en la docencia encontramos que el 55% de los encuestados tiene menos de 5 años y más de 20 años. Pareciera que el interés en participar del proyecto se ubicó en los extremos de la experiencia docente.

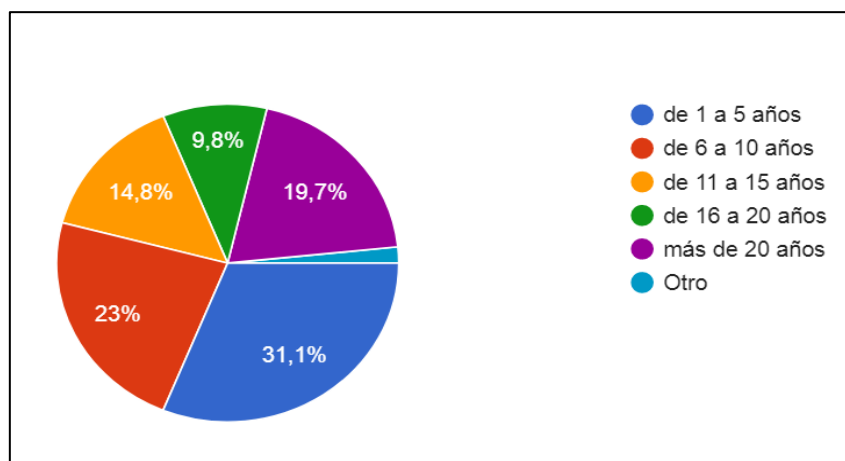


Gráfico N° 1: Antigüedad en la Docencia.

Fuente: Elaboración Propia. Autores: Angelini, B. Bertorello, S. y Montero, M. Año: 2017

2- La historia reciente en el aula: contenidos y dificultades

En el Proyecto se entiende por Historia Reciente: el período que se extenderá mientras contemos con testigos que serán nuestras fuentes orales para componer un relato histórico sobre el pasado.

El diseño curricular de la provincia de Córdoba propone para 5° Año focalizar el estudio en la historia reciente, poniendo el énfasis en las interrelaciones entre los procesos locales, latinoamericanos y mundiales entre 1945-2010. Lo recomiendan para que los estudiantes puedan historizar sus representaciones presentes sobre el pasado y sus proyecciones del futuro,

partiendo de su consideración como sujetos situados en un tiempo y un espacio que los contiene.

Al momento de responder acerca de que temáticas de historia reciente se trabajan en el aula las podemos reunir de la siguiente manera: aparece como tema más trabajado terrorismo de estado, derechos humanos, gobiernos democráticos, neoliberalismo. El Cordobazo ocupa un lugar importante. El movimiento obrero, la guerra de Malvinas y el patrimonio cultural un espacio menor.

Con respecto a la pregunta sobre qué temas presentan mayores dificultades para el abordaje áulico solo 8 docentes contestaron no tener ningún inconveniente. El resto de los encuestados hizo referencia como mayor dificultad el periodo que corresponde “desde el retorno de la democracia hasta la actualidad”, también aparece con frecuencia “la historia reciente en el espacio local y provincial”. “Dictadura, violencia y terrorismo de estado” surge reiteradamente. Un número importante de docentes dicen que todos los temas tienen algún grado de dificultad, esto hace que muchos de ellos no trabajan estos temas de historia reciente.

Cuando se les aportó una serie de razones por las cuales puede resultar dificultosos el abordaje de estos temas de historia reciente la falta de tiempo y la ausencia de materiales y recursos didácticos fueron los motivos más indicados por los docentes. También fueron nombrados el desconocimiento de recursos metodológicos para su abordaje, la generación de discusiones álgidas entre los estudiantes y el temor a la respuesta de la comunidad sobre el abordaje de temas relacionados con esta temática.

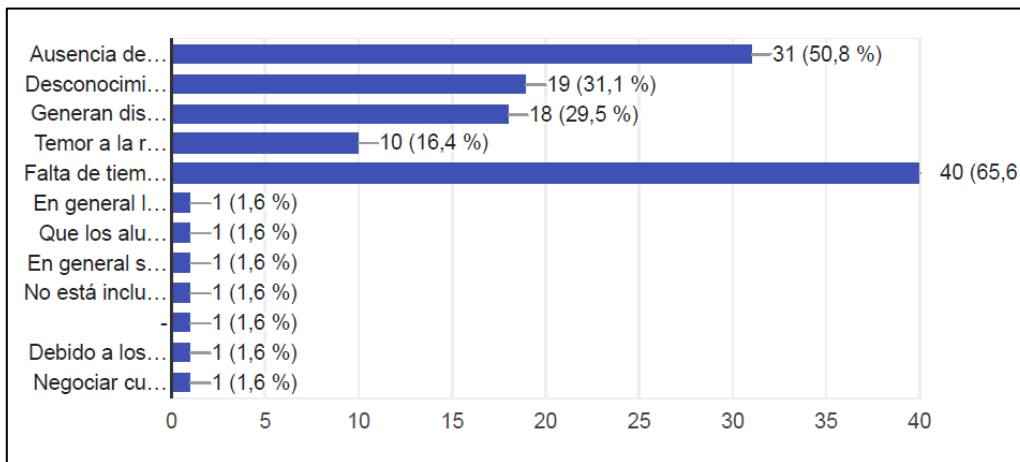


Gráfico N° 2: Dificultades en el abordaje de temas/contenidos vinculados con la *HISTORIA RECIENTE*
Fuente: Elaboración Propia. Autores: Angelini, B. Bertorello, S. y Montero, M. Año: 2017

3- La historia reciente local y sus dificultades

Desde los diseños curriculares de la provincia se habla de la importancia de enseñar la historia local entendida como los procesos históricos de la provincia de Córdoba que pueden tener vinculaciones con contextos nacionales e internacionales.

Al preguntar si dentro de los temas de historia recientes abordados alguno de ellos se corresponden con procesos históricos locales, los docentes vinculan terrorismo de estado, derechos humanos, gobiernos democráticos, neoliberalismo, movimiento obrero, guerra de Malvinas y el patrimonio cultural con sus repercusiones en el ámbito local.

Probablemente estas respuestas estuvieron condicionadas por la manera en que el diseño curricular define historia local, y puede ser que esto sucede en las aulas. Impidiendo pensar la enseñanza de la historia desde lo local.

En general cuando se les preguntó cuáles de los temas señalados presentaban dificultades para trabajar en el aula en las respuestas se repiten todos los temas nombrados anteriormente.

En cuanto a las razones por las cuales puede resultar dificultoso incluir temas de enseñanza vinculados con la historia reciente local casi el 70% de los encuestados marcaron como una de ellas la ausencia de material, además, en menor porcentaje la falta de tiempo y el desconocimiento de recursos metodológicos para su abordaje.

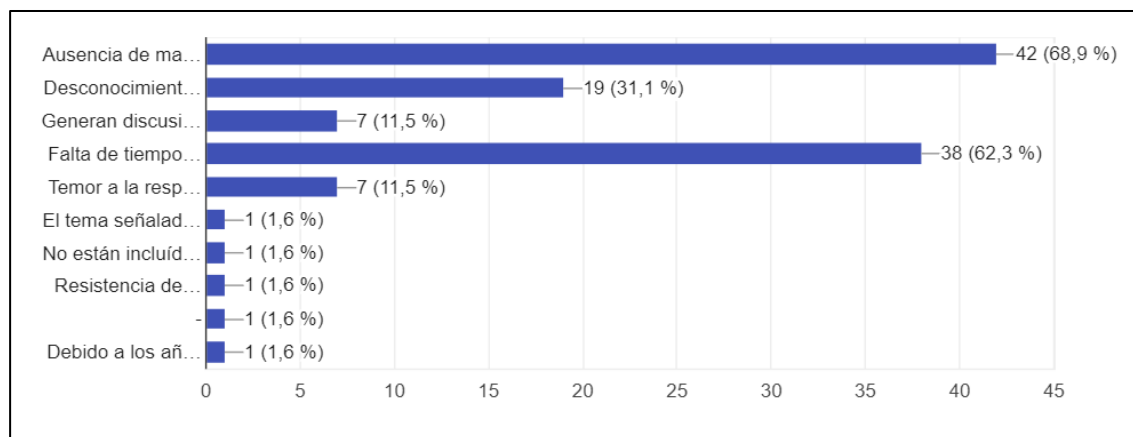


Gráfico N° 3: Dificultades en el abordaje de temas/contenidos vinculados con la *HISTORIA LOCAL*
Fuente: Elaboración Propia. Autores: Angelini, B. Bertorello, S. y Montero, M. Año: 2017

4- La historia reciente local: materiales y dificultades para su abordaje

Los docentes consultados manifestaron que les resultaría interesante trabajar una serie de temas vinculados a la historia reciente y/o reciente local que no lo están haciendo en este momento. Aspectos de la vida cotidiana, procesos culturales y sociales a partir del regreso de la democracia, impacto local del terrorismo de estado, identidad local, igualdad de género, los derechos humanos. También relacionados a movimientos campesinos de nuestra provincia y en defensa del bosque nativo, organizaciones sociales y sindicales, cooperativismo en las localidades y el impacto de los últimos procesos migratorios en las economías locales. Está en el deseo de los docentes abordar las políticas de inclusión desarrolladas durante los gobiernos Kirchneristas desde la perspectiva de los derechos humanos.

En general todos hacen referencia a realizar un abordaje del impacto en la localidad de problemáticas nacionales y provinciales.

Todos los docentes manifiestan la dificultad de trabajar las temáticas por no contar con materiales específicos para hacerlo desde lo local. Cuando se los consultó con qué materiales y/o recursos didácticos les interesaría contar enunciaron en más de un 70% material bibliográfico, videos didácticos y registro de testimonios. Alrededor de un 50% aparecen los videos temáticos, las fuentes y las presentaciones disponibles en la web. Llama la atención que solo a un 2% le interesaría contar con capacitaciones para realizar esta nueva mirada de la historia a enseñar.

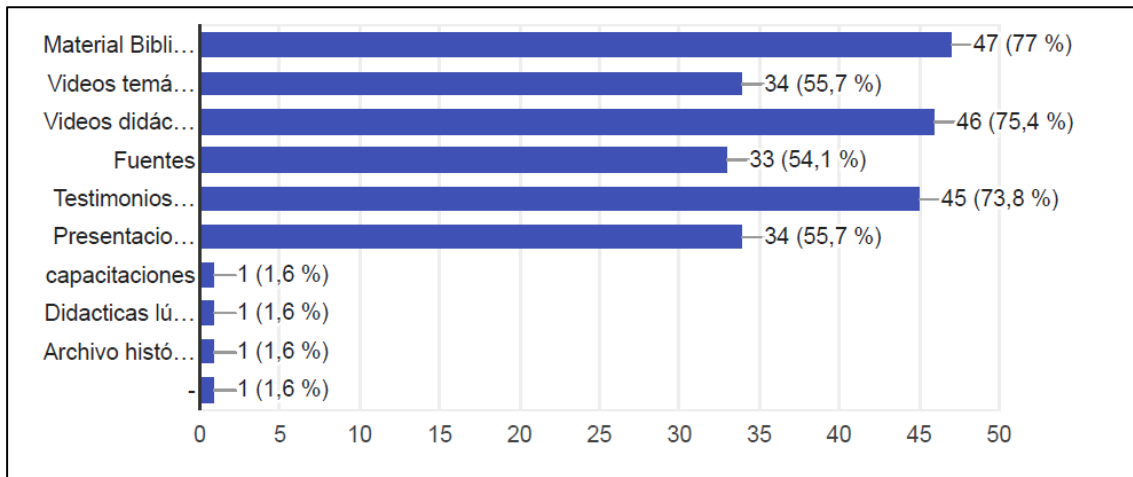


Gráfico N° 4: Materiales con los que los docentes desean contar para abordar en el aula los temas de *HISTORIA RECIENTE y/o RECIENTE LOCAL*.

Fuente: Elaboración Propia. Autores: Angelini, B. Bertorello, S. y Montero, M. Año: 2017

Como uno de los objetivos del proyecto es la construcción de materiales audiovisuales para enseñar historia en las escuelas secundarias de nuestra provincia, se les preguntó a los docentes qué criterios utilizan para seleccionar estos materiales. Un 72% piensan que estos materiales deben reflejar la relación con el contexto local, nacional e internacional, entre un 50% y un 60% aparece la duración, la calidad del material, los testimonios orales y la línea argumentativa, menos seleccionado el origen de los mismos y presencia de sugerencias didácticas para trabajarlo.

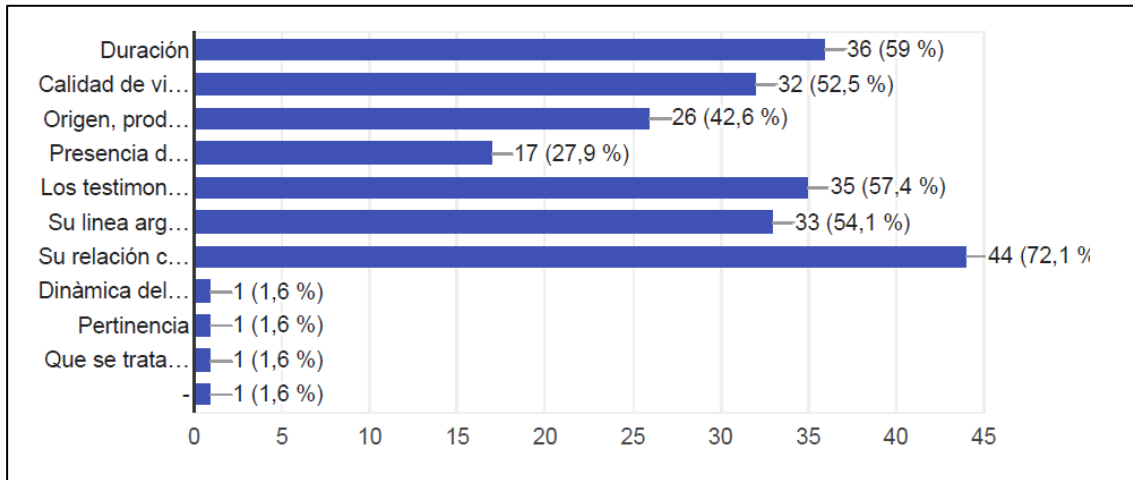


Gráfico N° 4: Criterios utilizados para seleccionar los materiales y recursos para enseñar *HISTORIA RECIENTE y/o RECIENTE LOCAL*.

Fuente: Elaboración Propia. Autores: Angelini, B. Bertorello, S. y Montero, M. Año: 2017

Por último se les preguntó cuáles son los principales desafíos que se les presentan a la hora de abordar temáticas/contenidos de Historia Reciente y/o Reciente Local. Acerca de esto rescatamos la siguiente respuesta “...es lograr la aceptación de los mismos tanto en el ámbito específico de la escuela como en la comunidad. Poder romper con el hecho enquistado de que la historia reciente no es objetiva. Poder ampliar la mirada y resaltar la importancia del conocimiento de temáticas que nos afectan más directamente para formar ciudadanos que puedan decidir con conocimiento de sus realidades más próximas en el tiempo y en el espacio.” Son varias las respuestas que hacen referencia al desafío de poder posicionarse en una postura objetiva sobre los procesos debido a la carga ideológica de los contenidos y los prejuicios de los alumnos. Por eso en las respuestas también aparece el desafío de una mayor toma de conciencia y el desarrollo de un pensamiento crítico-reflexivo sobre estas temáticas.

Se identifica como desafío la necesidad de construir secuencias didácticas específicas porque los materiales disponibles para trabajar en el aula se construyen desde Buenos Aires y no reflejan la realidad local. La falta de tiempo es otro de los desafíos que aparece reiteradamente.

Rescatamos unas de las respuestas en relación de la enseñanza de la historia reciente local y la identidad que denota la preocupación de los docentes por la temática: *“Considero que el estudio de la historia local regional sería una herramienta, de reconstrucción de la identidad y sentido de permanencia para la generación presente y futura de cada pueblo.”*

Identificación de los temas prioritarios y propuesta de capacitación

Los resultados del análisis de la encuesta nos posibilitaron la proyección y planificación de los encuentros presenciales que estaban pensados dentro del proyecto.

En el primer encuentro se presentó los resultados de la encuesta, luego se realizaron actividades para identificar los temas prioritarios a trabajar para la construcción del audiovisual y la capacitación.

Reunidos en grupos elaboraron un escrito seleccionando dos temas que consideraron prioritarios tanto para profundizar en la capacitación como en la elaboración de materiales para el aula. Y con las ideas registradas de la conferencia de la especialista Cerda sobre el desarrollo del pensamiento histórico, se les pidió que completaran el escrito y se socializaron los resultados.

Los temas prioritarios que surgieron fueron la crisis del 2001, neoliberalismo, procesos económicos recientes/local, revalorización del patrimonio local, las luchas populares y sindicales en Córdoba, movimientos campesinos y piqueteros, memoria colectiva, terrorismo de estado.

A partir de allí se proyectó la elaboración de dos audiovisuales y dos encuentros de capacitación para trabajar los mismos.

Los audiovisuales se realizaron uno sobre los movimientos sociales en Córdoba, y el otro sobre el impacto de neoliberalismo en la provincia.

Los encuentros de capacitación se organizaron con el formato taller para trabajar el documental sobre historia reciente y la construcción de aprendizajes. La discusión de partida del taller gira en torno a si historia reciente le otorga la palabra a los invisibilizados de la historia tradicional.

Se sugiere como estrategia un Proyecto de Trabajo, el cual puede tener diferentes intenciones: resolución de un problema, producción de un objeto o profundización de algún conocimiento, o la combinación de las anteriores.

Durante los encuentros del taller se propone generar una creación particular por su originalidad a partir de la investigación en lo local para profundizar conocimientos. Dicha creación puede ser disciplinar o multidisciplinar, es decir, específico o que involucre varias disciplinas. Para llegar a la concreción del proyecto es importante considerar las fases anticipatoria, itinerante y de evaluación.

En una próxima comunicación se analizará lo trabajado en las jornadas del taller y sus resultados.

Referencias bibliográficas:

- **Aguiar, L y Cerdá, C.** (2008). ¿Retorno, crisis o terceras vías? Lo político y el presente en la enseñanza En: Jara, M. Enseñanza de la historia debates y propuestas. Editorial Universidad Nacional del Comahue.
- **Ander-Egg, E.** (2016). Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social. 2º Edición ampliada. Editorial Brujas. Buenos Aires.
- **Anijovich, R. y Mora, S.** (2010). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Aique grupo editor. Buenos Aires.
- **Breu, R. y Ambrós A.** (2011) .Uso didáctico del documental. Editorial Grao. Barcelona.
- **Funes, A.** (2008). La Historia Reciente y la enseñanza. EN: Jara, M Enseñanza de la historia debates y propuestas. Editorial Universidad Nacional del Comahue.
- **Funes, A.** (comp.) (2016). Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictaduras, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis del 2001. ¿Qué efemérides? Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires
- **Garino, A.** (2014). El conflicto de Malvinas en la escuela primaria. Una experiencia de enseñanza de historia reciente. En: Funes, A. (comp.). Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictaduras, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis del 2001. ¿Qué efemérides? Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires
- **Scalona, E. y Fernández, S.** (2004). La historia regional en el nivel polimodal: balance y perspectivas. Reseñas de Enseñanza de la Historia Nro 2, 81-104.
- **Trepal Carbonell, C. y Rivero Gracia, M.** (2010). Didáctica de la historia y multimedia expositiva. Editorial Grao. Barcelona.

Documento:

Diseños Curriculares Secundaria Orientada: Ciclo Básico y Ciclo Orientado 2011-2020. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Pensamiento histórico y escritura epistémica. Un estudio en la formación docente para la Educación Primaria en la ciudad de Rosario, Argentina

Nélida Beatriz Rodríguez

nrinv@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Litoral /Argentina

RESUMEN:

Existe un consenso extendido en el ámbito de la educación acerca de la relevancia que asume el desarrollo del pensamiento histórico (en adelante PH) en general y particularmente en quienes tendrán la tarea de formar a niños y jóvenes. Si bien, no hay acuerdo respecto de la definición de la noción de PH, los especialistas coinciden en que resulta de un proceso de construcción y por ello es objeto de enseñanza.

Consideramos que la escritura, concebida como herramienta epistémica, es un elemento fundamental para potenciar ese proceso a la vez que ofrece un soporte material privilegiado para retroalimentar la construcción del PH.-

En esa línea, se ha elaborado un plan de tesis en el marco de la Maestría de Didácticas Específicas de la UNL, Argentina, cuyo tema es “El pensamiento histórico de los estudiantes que ingresan a la formación docente de Educación Primaria: una aproximación a su estudio desde un enfoque epistémico de la escritura”.

En esta ponencia se exponen las decisiones epistemológicas y estratégico – metodológicas tomadas en el proceso de producción del referido plan de tesis y la pregunta que orienta su desarrollo: ¿Qué rasgos del Pensamiento Histórico (PH) de los estudiantes se evidencian en sus trabajos producidos desde el enfoque epistémico de la escritura?

Por último, se analiza la relevancia que asume el estudio de la relación entre PH y escritura en referencia a los debates que atraviesan las Didácticas Específicas y la Formación Docente en nuestra región.

PALABRAS CLAVES: Pensamiento Histórico – Escritura epistémica – Formación Docente

Pensamento histórico e escrita epistêmica. Um estudo na formação docente para a Educação no Ensino Fundamental na cidade de Rosário, Argentina.

RESUMO:

Existe um amplo consenso no âmbito da educação no que diz respeito da relevância que assume o desenvolvimento do pensamento histórico (doravante PH) em geral e, particularmente, em quem terá a tarefa de formar crianças e jovens. Embora não haja acordo sobre a definição do conceito de PH, os especialistas coincidem em que resulta de um processo de construção e por isso é objeto de ensino.

Consideramos que a escrita, concebida como ferramenta epistêmica, é um elemento fundamental para potencializar esse processo, ao passo que oferece um suporte material privilegiado para retroalimentar a construção do PH.

Nessa linha de análise, foi realizado um projeto de pesquisa para a tese, no contexto do curso em Mestrado de Didácticas Específicas da UNL, na Argentina, cujo tema é “O pensamento histórico dos estudantes que ingressam na formação docente de Ensino Fundamental: Uma aproximação ao estudo a partir de um enfoque epistémico de escrita”.

Nesta comunicação se expõem as decisões epistemológicas e estratégico – metodológicas tomadas no processo de produção do referido projeto de tese e a pergunta que orienta o desenvolvimento: Que traços do Pensamento Humano (PH) dos estudantes podem ser evidenciados nos trabalhos por eles produzidos a partir do enfoque epistémico da escrita?

Finalmente, analizar-se-á a relevância que assume o estudo da relação entre o PH e a escrita no que diz respeito aos debates que atravessam as Didáticas Específicas e a Formação Docente na nossa região.

PALAVRAS CHAVE: Pensamento Histórico – Escrita epistêmica – Formação Docente

Historical Thought and Epistemic Writing. A study of primary teacher training in the city of Rosario in Argentina.

ABSTRACT:

There is a widespread consensus in Education as to the relevance of developing historical thought (HT) not only in general terms, but also, and more specifically in those who will become teachers for children and young people. Despite the lack of a unified definition for HT, specialists agree on one point: HT results from a process of construction, and this makes it a subject for teaching.

Granted its epistemic nature, writing stands as a crucial element in this process of construction. It also provides sound material support to foster the construction of HT.

Along these lines, a research proposal for the MA in Specific Didactics at UNL, Argentina, has been designed with the following title: 'Historical thought in students entering primary teaching training schools: an epistemic study of writing'.

In this proposal, epistemological as well as strategic and methodological decisions made while preparing the research proposal and the guiding question are presented: What aspects of the students' Historical Thought (HT) are evidenced in the works they produce from the epistemic perspective to writing?

Last, the relevance in studying the relationship between HT and writing in terms of the debates pertaining to the fields of Specific Didactics and Teacher Training in our area is analysed.

KEY WORDS: Historical Thought - Epistemic Writing - Teacher Training

Algunas notas acerca de los primeros interrogantes

Como profesora de Historia he observado la distancia que se evidencia entre los rasgos que los especialistas atribuyen al conocimiento histórico y la formación de los estudiantes que ingresan a los Institutos Superiores del Profesorado respecto del campo de las Ciencias Sociales y la Historia. Como muestra de esa distancia ofrecemos un registro elaborado a partir de una recopilación que ganó en sistematicidad en el desarrollo de la unidad curricular Historia Argentina y Latinoamericana que dicto desde el año 2009 en el ISP N° 16 Dr. Bernardo A Houssay de la ciudad de Rosario, Argentina. Pusimos atención en aquellas expresiones recuperadas, mientras se realiza una tarea fundamental en una clase de Historia como la lectura y análisis de los textos de los historiadores. En esa instancia surgen numerosas cuestiones con relación a los fundamentos epistemológicos de la Historia. Con la lectura de distintas interpretaciones sobre un hecho histórico el interrogante es *¿pero entonces, qué pasó?*; cuando se analiza, desde obras específicas, la situación de Argentina en el siglo XX, particularmente la económica, suelen manifestarse frases como: *¿pero al final es siempre lo mismo!*; si se sugiere articular diferentes textos para comprender una situación problemática o responder una pregunta, la respuesta puede ser *“pero dónde empieza y dónde termina el tema”*. Reconocemos que el registro es acotado pero verosímil a comentarios habituales en una clase de Historia. Volver nuestra mirada sobre este material cobra sentido al advertir que los estudiantes están en condiciones de plantear cuestiones fuertemente epistemológicas solapadas en comentarios y preguntas cotidianos: se interrogan sobre la noción de *verdad* para la ciencia histórica; reniegan del concepto de *cambio* como proceso propio de lo social, hacen consideraciones de sentido común acerca de las características del conocimiento histórico.

Estas tareas de lectura se complementan con la elaboración de trabajos prácticos, monografías, exámenes parciales presenciales o domiciliarios, individuales o grupales con el

objetivo de evaluar los aprendizajes logrados. Así es que la lectura, pero particularmente la escritura, establecen con la evaluación un estrecho vínculo. En muchos casos las ideas mencionadas quedan materializadas en los trabajos escritos en una difícil convivencia con el saber histórico.

Brevemente, y con los reparos que supone toda generalización, ese es el desarrollo habitual de las unidades curriculares correspondientes a las Ciencias Sociales y Humanas en las carreras docentes. Es habitual también reconocernos en la preocupación por las producciones escritas de nuestros estudiantes cuando culmina el cuatrimestre o el ciclo lectivo y cuando el tiempo para trabajar sobre las dificultades emergentes termina siendo escaso o ya se ha agotado.

Los trabajos escritos de los estudiantes: primera aproximación

Las consideraciones anteriores contribuyeron a la elaboración del trabajo **La construcción del conocimiento histórico desde las prácticas de escritura de los futuros maestros. Un estudio de la formación docente en la ciudad de Rosario**. El informe, presentado en las Jornadas APEHUN 2014, fue una primera aproximación al estudio de los trabajos escritos elaborados por estudiantes de formación docente para la Educación Primaria en la unidad curricular ya nombrada.

La investigación fue realizada en el marco de la adscripción a la Cátedra de Residencia Docente de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, en el período 2012 – 2013.

Desde el enfoque teórico asumido, los trabajos escritos (un total de 61 producciones) fueron definidos como *Obra* en la línea que Bruner (1997) recupera de Meyerson (p.40), también considerados como “la evidencia más clara de lo que aprenden los alumnos” (Casas, Bosch, Gonzalez, 2005, p. 42) y consecuentemente como fuentes primarias de investigación como lo plantea Gvirtz (1996). Siguiendo a Allen, D (2000) se propuso avanzar sobre “la visión limitada del aprendizaje que ofrecen las notas y las puntuaciones” (p.21) para indagar los matices que distinguen al conocimiento histórico construido y testimoniado por los futuros profesores del nivel primario al cursar la referida materia.

Los datos reunidos en esa oportunidad, a partir del análisis de los respectivos trabajos, dan cuenta de un conocimiento histórico que asume notas diferentes en cada producción. Algunos de los trabajos se acercan a los requerimientos de la Historia, en cuanto ofrecen una trama en la que se considera un conjunto de condiciones para explicar el proceso social que se estudia y se emplea un discurso pertinente en la tarea. A ello nos hemos referido cuando realizamos nuestras apreciaciones respecto del tratamiento que en esas producciones escritas los estudiantes aplican al término *proceso* y al empleo de frases que contribuyen a dar cuenta de simultaneidad, sucesión, periodización, nociones claves para la comprensión histórica.

No obstante en otros trabajos reconocimos una distancia significativa respecto del conocimiento disciplinar. Esto es evidenciado en una causalidad que denominamos lábil, en una ausencia significativa como las referencias a actores sociales, sin los cuales no es posible construir una explicación de lo social, en las menciones a tiempo y espacio desvinculados de la explicación que se intenta construir.

Con relación a los conocimientos previos que se vislumbraron diremos que nuestros resultados fueron acotados y plantearon la necesidad de profundizar en la teoría que los aborda en la línea que plantea Aisenberg, B (2005, p. 140) cuando se interroga respecto de las características de los conocimientos previos de los estudiantes, el sentido de enseñar

teniéndolos en cuenta y cómo trabajar en el aula para lograr una articulación entre ellos y los nuevos contenidos.

Estas consideraciones reiteran la necesidad de avanzar con mayor profundidad en el estudio de la relación enseñanza de la Historia – escritura. Para ello concebimos la idea de abandonar el estudio de los trabajos escritos ya finalizados para poner la atención sobre el proceso de escritura. Esto supuso tomar en cuenta para el análisis la intencionalidad que orienta la propuesta de escritura y los emergentes que se visibilicen en el desempeño de los estudiantes para producir sus trabajos escritos. Por otra parte supuso un desafío en cuanto a cómo construir la relación sujeto – objeto de estudio para producir una indagación rigurosa sobre nuestra práctica.

Entendemos en la perspectiva de Wineburg (Plá, 2005, p.39) que el problema de la comprensión histórica si bien se vincula al nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes también se asocia indiscutiblemente a la capacidad de la escuela, en nuestro caso los Institutos, para enseñar a leer y en consecuencia comprender la naturaleza del conocimiento histórico.

Enseñanza de la Historia – escritura

Los resultados de la investigación reseñada pusieron en evidencia la relevancia de desplazar la indagación al proceso de escritura a modo de ir más allá del análisis de trabajos concluidos y comprometernos en el estudio del proceso que producirá una *obra*, un trabajo final, a partir de una relación dialógica entre estudiante y docente. Una relación que busca construir significados acerca de una temática seleccionada en el marco de lo que supone el saber historiográfico.

Es preciso posar la mirada sobre este doble proceso que compromete a la construcción de conocimiento y a la escritura, reconociendo las dificultades que plantea para su comprensión pero, sin renunciar a la posibilidad de dilucidarlo sí logramos poner la luz adecuada sobre los indicios que toda acción humana genera y la escritura en cuanto tecnología no es la excepción.

Por otra parte consideramos que difícilmente los indicios que nos interesan surjan si la tarea que se solicita a los estudiantes consiste en un resumen a modo de transcripción, de uno o más textos. Solo cuando se propone a los jóvenes apropiarse de la palabra, dar cuenta de la soberanía que su uso conlleva, se deja ver la lucha por conquistarla, de allí que la tarea – *consigna*- que se asigna a los estudiantes es fundamental.

La escritura en este sentido alcanza plenamente su función epistémica, es decir deja de ser empleada para “decir” las ideas del historiador y pasa a articular la construcción de conocimiento, posibilita “un distanciamiento del propio discurso, que da lugar a sucesivas reorganizaciones de lo que se va plasmando en el papel. El lazo entre elaboración del conocimiento y escritura es entonces indisociable y recíproco” (Lerner, Larramndy, Cohen, 2012, p.3).

Las sucesivas reorganizaciones, materializadas en borradores y la versión definitiva de los trabajos solicitados a los estudiantes, se constituyen en insumos fundamentales para la indagación dado que en estos soportes es posible reconocer: conocimientos previos de los estudiantes referidos a la temática que se estudia y a las habilidades lingüísticas disponibles, aprendizajes logrados, ausencias significativas, lineamientos de la mediación docente,

indicios inesperados, todos estos elementos muestran diferentes aristas del proceso de composición que es al mismo tiempo proceso de construcción del conocimiento.

Así llegamos a establecer que nuestro interés es avanzar en el análisis de los indicios que dan visibilidad al modo empleado por los estudiantes para realizar las tareas que se les asigna para leer textos historiográficos y producir textos en esa lógica disciplinar. Entendemos que esos indicios posibilitan conocer los rasgos del pensamiento de estos estudiantes sobre la historia y cómo se vincula el mismo con las habilidades que supone el conocimiento histórico, particularmente la lectura y la escritura. Esto porque en la línea que propone Bruner concebimos a la escritura como una herramienta que permite materializar nuestros pensamientos. En palabras de Vygotsky “el pensamiento no se expresa con palabras, sino que más bien se realiza en ellas” (Plá, 2005, p.76), de allí que la palabra escrita asume un particular interés.

Esto nos lleva a poner foco en el proceso de escritura – composición - definido por Flower y Hayes como un sistema dinámico que “se niega a posar inmóvil, para el retrato” (p.4). Los profesores reconocemos esto cuando optamos por tareas de tutorías para los trabajos que solicitamos a los estudiantes. En ese proceso complejo que definimos como curriculum “enact” (Contreras, 1994, p.68), caracterizado porque los alumnos y los profesores hablan, escriben, leen, se enfadan, ven qué decir, hacer y cómo interpretar lo que otros dicen, es posible reformular interrogantes para la investigación educativa, avanzar en esta tarea de reflexión despejando supuestos falsos y construyendo otros de mayor potencia.

La escritura es un soporte privilegiado para la indagación de este proceso al que confluyen dos campos de conocimiento, aquel que refiere al contenido o tópico a abordar y aquel que se vincula con el discurso a adoptar (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 47) en relación a la tarea de composición que se proponga.

La lectura de textos académicos es propia de la educación superior. Frente a esto recuperamos los aportes de Mattozzi (1999, 2004) quien sostiene que el texto historiográfico tiene escasa visibilidad cuando se analiza la mediación docente, más bien se percibe como un elemento “natural” del paisaje que no necesita ser estudiado.

Las investigaciones que han abordado la cuestión de la escritura como es el caso de los trabajos de Brailovsky y Menchón, 2014; Carlino, 2013; Carlino, 2005, ofrecen un panorama de la situación en nuestro país. Con matices coinciden en señalar que es imperioso hacerse cargo de asignar a las prácticas de escritura una mayor presencia en la formación superior y revisar los sentidos que se asigna a ella en la enseñanza.

Nuestra práctica con la mirada en el Pensamiento Histórico

Vilma Pruzzo (2011) sostiene que la educación surgió como una práctica social sobre la que posteriormente se construyó teoría. Afirma que “Sócrates, Platón, Aristóteles, por ejemplo, teorizaban sobre la educación y practicaban la educación mientras enseñaban a sus discípulos” (p.102). Este enfoque interesa, especialmente porque ha sido la práctica de enseñar Historia y de emplear para ello la escritura, la fuente de este proyecto, la nodriza de los primeros interrogantes sobre la relación enseñanza de la Historia – escritura y también el mejor tamiz para seguir pensando.

Cuando enseñamos Historia preocupa particularmente favorecer la comprensión histórica antes que la memorización de fechas y nombres. Pero qué es la comprensión histórica y cómo se entiende hoy en el campo de la Didáctica Específica es una cuestión, siempre en debate.

De manera tal que interrogarnos acerca de qué queremos enseñar, por qué y para qué deseamos hacerlo, considerando en el horizonte de aquellas preguntas a los jóvenes a quienes dirigimos nuestros esfuerzos, es una tarea insoslayable.

El término *pensar históricamente* refiere “de qué manera la historia ejerce su labor intelectual y por ello ha sido tomado por los educadores interesados en la enseñanza de la historia para ver cómo es posible trasladar dichos rasgos epistémicos a la educación” (Carretero, 2009, p.76). Por ello lo recuperamos para ganar direccionalidad en nuestra tarea de indagación.

Para P. Vilar “pensar históricamente es aprender a relacionar las diferentes variables que componen el conocimiento histórico –sociedad, economía, política...; es aprender a descubrir las causas de los cambios sociales; en definitiva, es aprender a construir conocimiento histórico” (Tribó, 2005, p.11). Existe un consenso extendido en el ámbito de la educación acerca de la relevancia que asume el desarrollo del pensamiento histórico en general y especialmente en quienes tendrán la tarea de formar a niños y jóvenes (Éthier, Demérs, y Lefrançois, 2010; Santisteban Fernández, 2010; Santisteban Fernández, González y Pagès, 2010; Plá, 2005).

Si bien podemos relevar diferentes definiciones de PH, la mayoría de los especialistas lo asocian a un conjunto de procedimientos, a la combinación de actitudes, incluyan o no una dimensión argumentativa propios del oficio de historiador. Precisamente porque resulta de un proceso de construcción, el PH debe ser objeto de enseñanza para que, valga la obviedad, se den las posibilidades de ser aprendido (Ethier, et al., 2010, p.62-63).

Hemos señalado que el PH resulta de una construcción. Al respecto Sebastián Plá (2005) señala que:

“pensar históricamente [es] la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular. Esta acción de pensar el pasado se ha construido histórica y culturalmente en Occidente desde principios del siglo XIX y tiene como finalidad la producción normada de significaciones sobre el pasado. Asimismo el pensar históricamente no es un proceso estructurado en el que se requiere ir estableciendo estadios de desarrollo para avanzar progresivamente hacia una forma de pensamiento profesional, sino que se desarrolla desorganizadamente, determinado por el uso de las estrategias en prácticas específicas”. (p.16).

Este investigador también sostiene que “los estudiantes no podrán conocer las características del conocimiento histórico y mucho menos escribir explicaciones históricas si no leen textos de historiadores” (p. 42), esto porque la forma particular del conocimiento histórico se representa a través de una forma escriturística propia.

Reconocemos que es posible recurrir a diversas estrategias para la enseñanza de la historia, no obstante como lo plantea Mattozzi (1999; 2004) el rol de los textos historiográficos es insoslayable, en particular, en este nivel educativo. Una de las cuestiones a considerar al respecto es que el saber historiográfico está contenido en las obras de los historiadores por lo tanto si pretendemos consolidar el PH, el abordaje de los mismos es fundamental. Esto plantea por sí una situación problemática en cuanto los jóvenes que ingresan al nivel superior no pertenecen a la comunidad académica, por el contrario cuentan con un nivel de alfabetización que los sitúa como sujetos extraños a esos discursos, entonces no es una cuestión menor atender la tensión que supone su encuentro con esos textos y más aun el desafío que conlleva escribir en el campo semántico de la historia.

Pensamiento Histórico - escritura

El PH supone poner en cuestión las teorías implícitas, ideas previas y alternativas (Litwin, 1997, p.105) que han sido construidas por los estudiantes a lo largo de sus vidas, un marco asimilador desde el cual abordan los nuevos conocimientos; las tareas de escritura, deben explicitar ese objetivo. Vale decir someter a crítica expresiones como las ya referidas, plantear un conflicto entre el saber disciplinar y las ideas de los estudiantes sobre los hechos históricos que se analizan. Muchos de los rasgos que muestran las ideas y conocimientos que dejan ver los estudiantes en sus dichos y escrituras guardan relación con las características que se atribuye al conocimiento definido como sentido común.

El pensamiento contemporáneo se ha preocupado por la naturaleza y alcance de este conocimiento y lo describe con los siguientes rasgos: escasa confiabilidad en cuanto su construcción no sigue reglas rigurosas; reducción de su mirada a un horizonte cotidiano, serias dificultades para advertir el entramado de dependencias y conexiones que hacen a la vida social. Por ello este conocimiento cae en la metáfora individual para comprender el mundo humano, sin advertir “las múltiples redes de interdependencia humana” (Bauman y May, 2007, p.18-21). Además es un conocimiento cuyo poder se funda en su carácter autoevidente, no cuestiona sus preceptos y se autoconfirma en su práctica.

El sentido común va a contrapelo del PH, pensemos entonces en la importancia que asume éste último para cuestionar esas afirmaciones desde los aportes de la Historia y el impacto que la lectura de textos historiográficos y la producción de textos alcanza para ese objetivo.

La Filosofía, las Ciencias Sociales y la Psicología plantearon diferentes problemáticas en el campo de conocimiento referido al sentido común. Las teorías implícitas provenientes del campo de la psicología cognitiva y la teoría de las representaciones sociales (TRS) del campo de la psicología social han contribuido a dilucidar la naturaleza de ese conocimiento.

La TRS ha abonado fuertemente al debate con la noción de polifasia cognitiva. Para Moscovici, el pensamiento no se desarrolla unívocamente desde formas prelógicas a formas lógicas, sino que distintas lógicas coexisten, incluso en sujetos adultos, conformando una polifasia cognitiva (Carretero y Castorina, 2010, p.137).

De manera que al concebir una mediación docentes, desde el enfoque de la TRS es fundamental poner en cuestión el supuesto que sostiene la posibilidad de una ruptura epistemológica en el conocimiento de los estudiantes, para pasar a considerar que en una situación didáctica puede darse aquella coexistencia. Podría ser una ingenuidad sostener, sin dar lugar a duda alguna, la ruptura epistemológica como resultado necesario de la intervención docente.

En esa lógica advertimos la importancia de mencionar tres cuestiones. Una vinculada a los rasgos que Bárcena (2005) toma de Schön para caracterizar a la práctica,

las situaciones de la práctica son, por su naturaleza, inestables [...] no constituyen problemas que han de ser resueltos, sino situaciones problemáticas caracterizadas por la incertidumbre, el desorden y la indeterminación [...] están caracterizadas por unos acontecimientos únicos [...] reclaman un pensamiento reflexivo, exigen elaborar juicios, practicar la deliberación y tomar decisiones mientras se actúa en ausencia de un fundamento claro para esas artes del saber práctico (p.23).

Otra la resistencia de los conocimientos previos al enfrentarse a un conflicto cognitivo y por último los aportes de investigaciones que sostienen que los rasgos del PH de los jóvenes argentinos han sido favorecidos por la modalidad de enseñanza de la Historia en nuestro país:

Cerri y Amézola (2010), Kriger y Carretero (2010), Kriger, (2010), Pereyra y Dussel, (2006); Carretero y Castorina (2010).

Si como ya mencionamos “pensar históricamente no es un proceso estructurado (...) sino que se desarrolla desorganizadamente, determinado por el uso de las estrategias en prácticas específicas” (Plá, 2005, p.16). Si una estrategia fundamental es emplear la lectura y la escritura con sentido epistémico para sostener el conflicto cognitivo propiciador de aprendizajes. Si desde la noción de polifasia podemos afirmar que el sentido común convive con los saberes disciplinares en una situación didáctica, nuestro problema de investigación queda planteado en la siguiente pregunta: ¿Qué rasgos del Pensamiento Histórico (PH) de los estudiantes se evidencian en sus trabajos producidos desde el enfoque epistémico de la escritura?

Nuestro objeto refiere a las relaciones que vinculan la formación del PH con las prácticas de escritura, en el marco de una práctica docente concebida para su análisis en su situacionalidad histórica, su cotidianidad, sus relaciones saber-poder y su articulación entre la teoría y la práctica. (Guyot, 1997, p. 28-29). Esto planteó el desafío de construir un diseño de investigación que resguardara los requisitos propios de la investigación educativa.

Para ello optamos por un diseño cualitativo que posibilita abordar una visión amplia de nuestro problema y desde allí iniciar el proceso de comprensión de lo complejo. Siguiendo a Rodríguez Gómez, Gil Flores, García Jiménez (1999) la flexibilidad de un diseño cualitativo posibilita “adaptarse en cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad que se está indagando” (p.91)

En esa línea propusimos el estudio de casos como lo plantean los autores mencionados, quienes sostienen que “un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documento. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad.” (p.92). El corpus documental se conforma con los materiales escritos producidos por los estudiantes en el desarrollo de una propuesta didáctica en la unidad curricular Historia Argentina y Latinoamericana del 1er año de la carrera.

El objetivo de la propuesta didáctica es introducir a los estudiantes en la lectura de textos historiográficos como condición necesaria para construir PH. En nuestro caso seleccionamos textos referidos a la historia argentina contemporánea.¹

Para su tratamiento emplearemos el análisis de los elementos que conforman la estructura de un texto historiográfico (Mattozi, 1999, 2004), identificaremos los rasgos del conocimiento histórico, confrontaremos esos rasgos con los conocimientos -marco asimilador - que portan los estudiantes acerca de la disciplina y finalmente propondremos a cada estudiante la producción de un texto que integre los aspectos abordados en clase.

En consideración de las lógicas que se ponen en juego, enseñanza e investigación, optamos por el formato de guión conjetural (Bombini, 2006) para presentar nuestra propuesta didáctica a partir de la cual, entendemos se producirán los indicios a indagar. La línea de hipótesis anticipatoria de este formato textual cumple la función de planificar la enseñanza al tiempo que contribuye con su flexibilidad a registrar los cambios que se consideren necesarios cuando, y parafraseamos a Litwin, los profesores redefinimos actividades y ejemplos para atender a los interrogantes y los aportes que surgen por la interacción con los estudiantes. Es decir cuando al atender a lo espontáneo, se atiende al interrogante real y se genera “un entorno natural para la enseñanza que favorece los procesos de comprensión” (Litwin, 1997, p.101).

Dado la pregunta que orienta nuestra investigación, es clave recuperar estos indicios para el análisis. Además este formato posibilita registrar la reflexión del docente-investigador en la perspectiva que plantea Anijovich (2009).

El desarrollo de la propuesta contempla actividades diseñadas desde el enfoque epistémico de la escritura: a.- lectura de un texto no académico en la apertura de la clase inicial a modo de propiciar la reflexión sobre la historia (España, 2014, p.153) b.- el análisis de la estructura de los textos historiográficos en la línea que propone Mattozzi (2004, 1999); c.- el registro informal de las ideas, dudas, comentarios y reflexiones de los estudiantes sobre las actividades realizadas para leer los textos seleccionados y registrar sus contenidos (Brailovsky y Menchón 2014) ; d.- la elaboración de narraciones breves de las clases de historia a cargo de los estudiantes en la línea que propone Carlino (2005); la producción de un trabajo escrito final como ya se señaló.

El conjunto de estas producciones se registrará a partir de diferentes soportes: trabajos manuscritos, documentos Word, correos electrónicos, mensajes de texto y whatsApp.

La reducción de datos se realizará a través de la separación de unidades tomando criterios gramaticales; oraciones o párrafos asumiendo que la oración contiene una unidad de información con sentido completo y que los párrafos incluyen oraciones sobre un mismo tema. Realizada esta operación procederemos a categorizar las unidades identificadas a partir de la atribución de un significado o tipo de significado. Posteriormente asignaremos un código en primera instancia descriptivo y luego interpretativo. Las tareas anteriores suelen realizarse, en muchos casos simultáneamente. Su desarrollo habilita posteriormente la síntesis y agrupamiento de los datos analizados. En esta instancia se pretende establecer relaciones y describir la estructura profunda de los mismos.

A partir de este proceso y con las líneas de indagación de mayor recurrencia construiremos una primera aproximación a nuestro problema de investigación. Ese insumo se empleará para elaborar una entrevista direccionada para aplicar a un número no mayor de 12 estudiantes que representen de manera equitativa a ambas divisiones del 1er año de la carrera en cuestión. Sobre estos casos proponemos desplegar un examen detallado, una comprensión sistemática y en profundidad. Siguiendo a Stake (Rodríguez Gómez, et al.,1999, p.93) seleccionamos un determinado número de casos conjuntamente para indagar un proceso particular de manera intensiva a partir del relevamiento de líneas mayor recurrencia.

Desde este posicionamiento desarrollaremos un racionamiento inductivo que posibilite a partir de un examen minucioso, generalizar, conceptualizar e hipotetizar en el marco que instala la perspectiva metodológica asumida.

Nuestro universo está conformado por los estudiantes de formación docente para la educación primaria de la Provincia de Santa Fe y la unidad de análisis por alumnos de 1er año del ISP N° 16 de la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina.

El/los sentido/s para seguir investigando

Nuestro interés es contribuir a una reflexión profunda respecto de los desafíos que conlleva en el presente la enseñanza de la Historia en la formación docente. Particularmente cuando el horizonte de la enseñanza es la noción de PH, antes que la reproducción del canon decimonónico disciplinar y cuando en el proceso se asigna a la escritura un rol relevante con fuerte sentido epistémico.

Stenhouse (1987) sostuvo que “serán los profesores quienes, (...) cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola” (p. 4). Perlo (2014) recupera una expresión Paulo Freire quien afirmó “las cosas no son así, las cosas están así, y podemos cambiarlas” (p.105). Desde este enfoque concebimos la tarea de investigación con el propósito de contribuir a superar la situación que Maestro González, (1997, p. 9) describió cuando afirmaba que la Historiografía y la Teoría de la Historia, así como, las Teorías de la educación y del aprendizaje se han comportando como compartimentos estancos, sin conexión entre sí, de manera que no han contribuido a solucionar los problemas de la práctica de la enseñanza. Siguiendo a la misma autora, la evidencia de esos problemas ha conducido a buscar nuevos caminos y facilitado que las Didácticas Específicas asumieran el desafío de “servir de lugar de unión de las diversas investigaciones canalizándolas y organizándolas al servicio de la Historia enseñada” (p.10).

Transcurridas dos décadas de ese trabajo emblemático creemos que las distancias entre los campos de conocimiento en cuestión son aun significativas. Por ello en la perspectiva que lo plantean Santisteban, González y Pagés (2010) proponemos,

“generar conocimiento teórico desde la práctica, conocimiento práctico desde el debate con el profesorado, desde las indagación en las representaciones sociales del alumnado, desde sus procesos y sus productos, que se generan en las mismas condiciones cotidianas donde se enseña ciencias sociales” (p. 9).

Referencias bibliográficas:

- **Aisenberg, B.** (2005). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comp.). Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires. Paidós Educador.-
- **Allen, D.** (2000). Aprender del trabajo con los alumnos. En La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Editorial Paidós.
- **Anijovich, A.** (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires. Paidós.
- **Bárcena, F.** (2005). La experiencia reflexiva en educación. Barcelona. Paidós.
- **Bauman, S. y May, T.** (2007). Pensando sociológicamente. Nueva edición revisada y ampliada. Buenos Aires. Nueva Visión.
- **Bombini, G., Labeur, P.** (2014). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. [En línea] enunciación. Vol.18, N°. 1/. pp 19-29. Accesible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/5715>
- **Brailovsky, D.; Menchón, A.** (2014). Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo. Buenos Aires. Noveduc.-
- **Bruner, J.** (1997). La educación puerta de la cultura. Madrid. Visor
- **Carlino, P.** (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires. Fondo de cultura económica.
- **Carlino, P.** (2013). Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman profesores de enseñanza media. Concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes. Informe final – Agosto de 2013. 08. Serie Estudios Nacionales. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Accesible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109895/Leer%20y%20escribir%20lospara%20aprender%20en%20las%20diversas%20carreras%20y%20a%20signaturas%20de%20IFD%20que%20forman%20a%20prof%20de%20ense%C3%B1anza%20media.pdf?sequence=2>
- **Carretero, M.; Castorina J.A.** (2010). La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires. Paidós.

- **Carretero, M; Rodríguez, L.** (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. [En línea] Enseñanza de las Ciencias sociales. Revista de investigación, 8, 75-90. Accesible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3241/324127628009>
- **Casas, M., Bosch, D., y Gonzalez, N.** (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: Describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. [En línea] Enseñanza de las Ciencias Sociales. 38-52 Accesible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127616006>
- **Cerri, L. F., de Amézola, G.** (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en Jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. [En línea] Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. 24. 2010, 3-23. Accesible en: <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/viewFile/2403/1948>
- **Contreras, D.** (1994). Enseñanza, curriculum y profesorado. Madrid. Akal.
- **España, A.** (2014). La clase de Ciencias Sociales en la escuela media como espacio de acción y reflexión. En España, A., Foresi, M.F., y Sanjurjo, L. La Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. Rosario. Homo Sapiens
- **Ethier, M A; Demers, S, Lefrancois, D.** (2010). Las investigaciones en Didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990.[En línea] Enseñanza de las Ciencias Sociales. 9, 61-73. Accesible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127609007>
- **Flower, L., Hayes, J.** Textos en contexto.1. Los procesos de lectura y escritura. Asociación internacional de Lectura. Lectura y Vida. Accesible en: https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes
- **Guyot, V.** (1997). La enseñanza de las Ciencias Sociales. LAE. Facultad de Ciencias Humanas. U.N.S.L.
- **Gvirtz, S.** (1996). Del curriculum prescripto al curriculum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase. Buenos Aires. Aique.
- **Kriger, M.** (2010). Juventudes en la Argentina y América Latina. Caicyt. Conicet. 2012.
- **Kriger, M. y Carretero, M.** (2010). Historia, identidad y proyecto. Narración de los jóvenes sobre la independencia de su nación. En Carretero, M., y Castorina, J. A. La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires. Paidós
- **Lerner, D., Larramendy, A., y Cohen, L.** (2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Aproximaciones desde una investigación didáctica. [En línea] Clío & Asociados.16,106-113.Accesible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5543/pr.5543
- **Litwin, E.** (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires. Paidós.-
- **Maestro González, P.** (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. (La concepción de la historia enseñada). Clío & Asociados. La historia enseñada / número_2_1997_pag_9_-_21.
- **Mattozi, I.** (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la Historia. [En línea] Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 4, 27-56. Accesible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1313492>
- **Mattozi, I.** (2004). Enseñar a escribir sobre la Historia. [En línea] Enseñanza de las Ciencias Sociales. 3, 39-48. [file:///C:/Users/nelida/Downloads/Dialnet-EnsenarAEscribirSobreHistoria-820726%20\(3\)](file:///C:/Users/nelida/Downloads/Dialnet-EnsenarAEscribirSobreHistoria-820726%20(3))
- **Pereyra, A. y Dussel, Inés** (2006). Notas sobre la transmisión del pasado reciente en Argentina. En Carretero, M.; Rosa, A., y González, M. F. Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires, Paidós,

- **Perlo, C.** (2014). Hacer ciencia en el siglo XXI. Despertar del sueño de la razón. Paraná: Editorial Fundación la hendidija.-
- **Pla, S.** (2005). Aprender a pensar históricamente. México. Plaza y Valdes
- **Pruzzo, V** (2011). Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación Docente.[En línea] Praxis educativa, 14, 100 - 110 Accesible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/435>
- **Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E.** (1999). Metodología de la Investigación cualitativa. Colección Biblioteca de Educación 2º.- Granada.- Aljibe.
- **Santisteban, A.** (2010) La formación en competencias de pensamiento histórico. [En línea] Clio & Asociados. La historia enseñada, 14, 1-23. Accesible en: <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03/5129>
- **Santisteban, A., González, N. y Pagès, J.** (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Parte I. Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Pp 105-173. Accesible en: <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/01metodologia>
- **Scardamalia, M., y Bereiter, C.** (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. [En línea] Infancia y Aprendizaje, 58, 43-64. Accesible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- **Stenhouse, L.** (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid. Ediciones Morata.-
- **Tribó Travería, G.** (2005). Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia. Barcelona. Horsori.

ⁱ Textos seleccionados:

Romero, L. A. (2016) Breve Historia contemporánea Argentina. Buenos Aires. FCE. Prefacio a la tercera edición. Págs. 9-11; Prefacio págs. 13 -16;

Belini, C. y Korol, J. C. (2012) Historia económica de la Argentina en el siglo XX. Buenos Aires. Siglo XXI. Prólogo págs. 11-14 ; Introducción. La economía argentina en el Centenario. Págs. 15 – 23.

El pensamiento histórico en los textos visibles: un análisis del diseño curricular de la Provincia de Córdoba

Victoria Tortosa - Florencia Monetto - María Carolina Benedetti
viki06tortosa@gmail.com, florenciamonetto@hotmail.com, carolinabenedetti5@gmail.com
Facultad de Filosofía y Humanidades – CIFYH – UNC / Argentina

RESUMEN:

El presente trabajo se inscribe en una línea de investigaciones que considera que el objeto de la enseñanza de la historia está estrechamente vinculado con el desarrollo del pensamiento histórico. En rigor, se propone desarrollar en los estudiantes competencias vinculadas con la conciencia temporal-histórica, la empatía histórica, y la representación e interpretación de la historia.

No obstante, no es posible considerar que existe solo un modo de pensar históricamente, sino que éste se cristaliza a partir de una perspectiva de la historia como disciplina y de un contexto en el que tiene lugar. Esto conlleva a una variación conforme estos paradigmas cambian. En este sentido, este trabajo busca analizar qué pensamiento histórico se promueve a partir de los fundamentos y objetos de los diseños curriculares, a fines de desentrañar la perspectiva de la disciplina que allí subyace, y el propio fin de la enseñanza de la historia, que deviene de las competencias que se pretende desarrollar.

PALABRAS CLAVE: campo profesional- saberes- pensar históricamente

O pensamento histórico nos textos visíveis: uma análise do Desenho Curricular da Província de Córdoba.

RESUMO:

O presente trabalho faz parte de uma linha de pesquisa que considera que o objeto do ensino da história está intimamente ligado ao desenvolvimento do pensamento histórico. Estritamente falando, propõe-se desenvolver em os alunos competências ligadas à consciência histórico-temporal, a empatia histórica e a representação e interpretação da história.

Embora, não é possível considerar que existe apenas um modo de pensar historicamente, mas esse é cristalizado a partir de uma perspectiva da história como disciplina e contexto em que o ensino ocorre. Isso leva a uma variação à medida que esses paradigmas mudam. Nesse sentido, este trabalho procura analisar o que pensamento histórico é promovido a partir dos fundamentos e objetos dos projetos curriculares, a fim de desvendar a perspectiva da disciplina subjacente, e o objetivo de ensinar a história, que vem das competências que se pretende desenvolver.

PALAVRAS-CHAVE: pensamento histórico - proposta curricular - ensino.

The historical thinking in the curricular prescription

ABSTRAC:

The following work is enrolled in a line of research which considers that purpose of teaching is tightly tied with the development the historical thinking. ,the goal is to develop in the students the competences linked with the historical-time conscious, the historical empathy, the representation and interpretation of the history.

However, is not possible consider that only exist one way of historical thinking, but also that this one is created from one perspective of history as the discipline and in the context where it takes place. This leads to a variation as these paradigms change. In this way, this work tried to analyze which historical thinking is promoted based on the fundamentals and objectives of the curricular designs.

KEYWORDS: professional field-knowledge-thinking historically

Introducción

Como docentes de Historia que actualmente habitamos las aulas de la escuela media, se nos hace inevitable, a la hora de pensar nuestras prácticas, re(preguntarnos) sobre la finalidades de la enseñanza de la Historia, teniendo presente que este interrogante se resignifica conforme las ideas, valores y contextos sociales y políticos se transforman.

En este sentido, la delimitación de los contenidos que llegan al aula se suscriben bajo tres campos, de acuerdo a Gvirtz y Palamidessi: el campo cultural, el campo del Estado y el campo del mercado. Sintéticamente, son el ámbito académico, gubernamental y agentes económicos quienes, en disputa, definen y concretan lo que se conoce como 'saber oficial'¹ Actualmente, estos campos que intervienen en la formulación de aquello que es considerado socialmente útil para ser enseñado, asumen que las Ciencias Sociales deben "fomentar una ciudadanía crítica capaz de actuar en la realidad en la que habita"². Esta forma de pensar las finalidades de la enseñanza de la historia tiene sentido en el contexto en que nace, una Argentina que logró consolidar su democracia, luego de más de treinta años del fin de la última dictadura militar. Las necesidades de resignificar los valores de la sociedad en que vivimos crea la posibilidad al Estado, como ente regulador, de delimitar nuevas y renovadas finalidades para las disciplinas escolares.

Sin embargo, aquel objetivo tan amplio de fomentar la ciudadanía crítica, empleado por la mayoría de los docentes como una respuesta obligada, muchas veces no es cuestionado ni puesto en tensión, dificultando la posibilidad de transparentar metodológicamente la manera de llevarlo a la práctica en las aulas. En este sentido, Gvirtz y Palamidessi afirman que el contenido a enseñar no es lo mismo que el contenido de la enseñanza. Esta diferenciación nos permite entender que por un lado tenemos el contenido que las autoridades reconocidas como legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos, y por otro lado los contenidos que efectivamente llegan a las aulas³. La formación de una ciudadanía crítica se encuentra así mediatizada por ciertos contextos situados que tensionan a la hora de poner en práctica este objetivo.

En este sentido Córdoba, en ciertos ámbitos culturales o intelectuales, se piensa como reformista o rebelde, por los grandes acontecimientos que sacudieron la historia provincial y nacional, como son la Reforma Universitaria de 1918 o el Cordobazo de 1969. Ciertamente estos hechos no deben ocultar que la historia cultural de esta ciudad aloja un conjunto de singularidades atravesadas por "un conservadurismo vuelto naturaleza que impide lo que nace y sobrevive finalmente a todo lo que se rebela"⁴. Es este conservadurismo el que hoy, a luz de un contexto social cargado de desigualdad, pone en tensión aquella máxima de la ciudadanía crítica que se repite en los campos académicos, culturales y estatales.

Interpeladas por estas preocupaciones, en este trabajo nos proponemos analizar como punto de partida, el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, ya que es el marco que estructura la práctica docente, ofreciendo lineamientos teóricos, orientaciones para la enseñanza,

¹Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (2006). El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza. Buenos Aires. Aique grupo editor pág.29

²Ministerio de Educación (2011-2015). Diseño Curricular: Ciclo Básico de la educación secundaria. Tomo 2 (pág. 98). Córdoba. Consultado marzo 2018, en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%201a%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>

³ Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (2006). El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza. Buenos Aires. Aique grupo editor. pág. 19

⁴ Tatián, Diego (2016). Contra Córdoba. Córdoba, Caballo Negro Editora. pág. 13

aprendizajes y contenidos prioritarios que permitirían la construcción de una ciudadanía crítica a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales. El diseño en este sentido se presenta como un ‘texto visible’, entendiendo por esto a los documentos jurídicos administrativos que dan cuenta de un discurso que pretende definir y acotar la disciplina⁵. En este sentido es tomado como la herramienta con que los docentes debieran poder, junto a muchas otras, organizar la enseñanza en pos de la formación de una ciudadanía activa y crítica en sus alumnos.

En primer lugar, recuperaremos los aportes teóricos sobre lo que implica “enseñar a pensar históricamente”, para luego analizar en qué medida el diseño curricular de la provincia de Córdoba, estrictamente en el espacio curricular de Historia del Ciclo Básico (segundo y tercer año de la escuela media), nos orienta o habilita para formar en el pensamiento histórico de nuestros alumnos y alumnas.

Acerca de la Historia como herramienta para formar ciudadanos

Como mencionamos anteriormente, el Diseño Curricular plantea que uno de los objetivos centrales de la enseñanza media debe ser formar "ciudadanos críticos". Ahora bien, ¿de qué manera el espacio curricular “Historia” puede aportar en este sentido?

Al rastrear los abordajes y discusiones que se dan en la actualidad sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, asumimos siguiendo a Pagés (2009) que el alumnado debe saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que debemos orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico. En este sentido, afirma Pagés que el pensamiento histórico comprende una serie de competencias intelectuales, similares al trabajo histórico, por las que el alumno podrá construir sus saberes históricos de manera más autónoma y no solamente “consumir” relatos históricos ya construidos y ofrecidos por el profesor⁶.

Una de las dimensiones centrales de este pensamiento histórico es el desarrollo en el alumnado del pensamiento crítico. En el mismo sentido, Antoni Santisteban afirma: “la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir”.⁷

Siguiendo a estos autores, “pensar históricamente” requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. La conciencia histórica relaciona pasado, presente y futuro, desde una serie de procedimientos mentales básicos, como la percepción de otro tiempo como diferente, la interpretación de los cambios y continuidades, la orientación y la motivación para la acción en la práctica. El estudio del pasado se dirige a la acción política, la producción cultural, la vida cotidiana o a otras dimensiones de las relaciones humanas. El pasado, el presente y el futuro son las tres categorías de la temporalidad humana. La comprensión del cambio social en el pasado nos muestra la posibilidad del futuro. Si no existiera esta posibilidad el estudio de la historia no

⁵ Cuesta Fernández, Raimundo (2009). Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia (pág. 17). Edición original en Pomares-Corredor, Barcelona. Consultado febrero 2018 en <http://www.historialudens.it/images/download/sociogenesisdeunadisplinaescolar.pdf>.

⁶ Pagès Blanch, Joan (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. Reseñas de la Enseñanza de Historia, 7, 3.

⁷ Santisteban Fernández, Antoni (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada, 14, 35.

tendría sentido. La clave de este tipo de propuestas es hacer reflexionar al alumnado sobre qué futuro desea y cómo conseguirlo.⁸

Pensar Históricamente requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional.⁹

En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico.¹⁰

Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica¹¹.

De esta manera, asumiendo este posicionamiento a cerca de la enseñanza de la historia, nos preguntamos:

¿Es posible aproximar a los alumnos en la formación de un pensamiento histórico a partir de los lineamientos teóricos y selección de aprendizajes y contenidos que se proponen en el diseño curricular? ¿En qué medida es posible construir, a partir de lo que se propone, una conciencia temporal compleja que ponga en juego la relación pasado-presente-futuro?

Potencialidades y limitaciones en el Diseño Curricular para el desarrollo del pensamiento histórico

Para el abordaje del Diseño Curricular, abordaremos el bloque 4, destinado a las “Ciencias Sociales”¹², centrándonos en lo referido a la asignatura Historia. El mismo está compuesto por tres apartados: Presentación; Objetivos, Aprendizajes y Contenidos, y Orientaciones para la Enseñanza. A fines analíticos, distinguiremos los aportes vinculados a lo teórico-metodológicos por un lado, y los referidos a la selección de contenidos por otro; para intentar responder los interrogantes arriba planteados.

Enfoque teórico-metodológico: presentación y orientaciones para la enseñanza.

Si bien el Diseño Curricular es la primera circunscripción teórica y metodológica de los docentes para armar sus programas, planificaciones y secuencias didácticas, sólo se limita a orientar y brindar una serie de propuestas metodológicas generales para la implementación en la práctica. Aunque no se plantea en forma de secuencias específicas, sí delimita aspectos que no pueden desestimarse.

En esta línea se propone una mirada integradora de las Ciencias Sociales que ofrezca a los estudiantes la posibilidad de explicar la realidad pasada y presente, a través de la implementación de diversos formatos que promuevan una actitud curiosa y reflexiva. Así, nuevamente se jerarquizan las ideas de multicausalidad, el tratamiento conceptual de los procesos y el empleo de diversas fuentes de información.

⁸ *Ibidem*. pág. 39-40

⁹ *Ídem*

¹⁰ *Ídem*

¹¹ *Ídem*

¹² Ministerio de Educación (2011-2015). Diseño Curricular: Ciclo Básico de la educación secundaria. Tomo 2 (pág. 85-102). Córdoba. Consultado marzo 2018, en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%201a%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>

En primer lugar se plantea el ámbito de incumbencia de las Ciencias Sociales: la “*realidad social*”, a la que plantea como compleja, dinámica y conflictiva por sus dimensiones materiales (modos de producción o sistema político) y simbólicas (sistema de representaciones, por ejemplo). Luego se comienza a delinear el enfoque teórico de la disciplina, mencionando la necesidad de atender a la controversialidad y multiperspectividad propio del abordaje científico del conocimiento social.

La relevancia puesta al análisis de la realidad social resulta de particular interés en lo que refiere al desarrollo del pensamiento histórico. Ya que habilita la posibilidad de diagramar clases que brinden herramientas para interpretar la actualidad y permite comenzar a pensar en una asignatura al servicio de una ciudadanía democrática.

Párrafo aparte se menciona la construcción de conceptos y procedimientos como instrumentos que aportan una lógica para pensar los fenómenos sociales. Aquí se vuelve sobre la metodología para mencionar la necesidad de integrar e interrelacionar contenidos de las diferentes disciplinas. Se plantea la superación de los enfoques de carácter enumerativo, descriptivo y memorístico, para adoptar el interpretativo crítico, haciendo hincapié en las intencionalidades, los sujetos, los conflictos, los consensos y la historia local. Así, a las capacidades de formulación de conceptos y relaciones, se les suman las de comparar y resolver problemas de la vida social.

La adopción de un enfoque interpretativo crítico nos permite pensar en secuencias que fortalezcan la capacidad de los alumnos de desarrollar una conciencia de la temporalidad que dé lugar a representaciones históricas complejas.

Del mismo modo, observamos cómo se explicita que la enseñanza de Historia y Geografía “*se centra en la idea de **proceso**, es decir, la relación entre **cambios y continuidades** que contribuyen a la comprensión del complejo dinamismo de las sociedades, para lo cual es necesario la construcción de **redes explicativas**”*. Este fragmento denota claramente las formas en que debieran ser abordadas las asignaturas vinculadas a las Ciencias Sociales. Si nos detenemos en las palabras resaltadas vemos que la intención más profunda que tiene el DCJ es la de generar ciertos procedimientos mentales por medio de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Lo mismo cuando a continuación plantea “*los **sujetos** y **actores sociales** tienen capacidad de acción y decisión a través de las múltiples relaciones que establecen entre sí, expresadas en **conflictos** y **consensos**.*” Nuevamente las palabras destacadas indican las maneras en que se espera que los contenidos sean abordados. Esta vez, además de expresar los procedimientos mentales esperados, también se deja ver la necesidad de generar una empatía con el pasado. La relación que se hace evidente entre pasado, presente y futuro es entendida como un diálogo con el pasado que permite una identidad personal o colectiva que da la posibilidad de accionar sobre el presente teniendo en vista posibles futuros. En este sentido también el resaltado “*interés por lo local*” refuerza la intencionalidad de generar una identidad colectiva, que les permita proyectarse en el espacio que habitan.¹³

Lo que se identifica como central en la orientación para la práctica es “*un abordaje de la Historia no simplemente descriptivo, sino fundamentalmente explicativo*” para profundizar en la multicausalidad, diacronía, sincronía, cambio, continuidad y distintas duraciones. Sin embargo, la temporalidad que se plantea como compleja, toma como eje la “*cronología*”. Entiende a ésta como “*un instrumento que permite orientarse en el tiempo, relacionar la sucesión, la simultaneidad y permite conocer y situar los cambios.*” Entendemos que este

¹³ *Ibidem.* pág. 86.

fundamento limita y se verá reflejado en la selección de contenidos. Consideramos que existen otras herramientas que permiten promover una conciencia temporal compleja que supere los abordajes cronológicos, como lo son las periodizaciones o los procesos conceptuales.

Además, se sugiere el desarrollo de la comprensión y producción de textos orales y escritos a través de la problematización. El objetivo de estos procedimientos, de acuerdo al Diseño, es posibilitar el desarrollo del ejercicio del pensamiento crítico y creativo.

Sugiere además, en las propuestas de enseñanza, transformar los saberes escolares en situaciones relevantes para los alumnos. Dar la posibilidad de problematizar temas y situaciones actualizadas, que tengan vínculo con los contenidos, mediante la recuperación en el aula de situaciones emergentes de la cotidianeidad.

Hasta aquí, podemos afirmar que desde el Diseño Curricular se propone una perspectiva de la enseñanza de la historia que promueve el desarrollo del pensamiento histórico, excepto por las consideraciones teóricas que plantea sobre la cronología. Cabe señalar que estas orientaciones deben corresponderse con una selección, organización y secuenciación de contenidos que persiga los mismos objetivos. A continuación nos abocaremos a realizar un análisis de los mismos.

Selección, secuenciación y organización de contenidos y aprendizajes¹⁴.

En lo que a contenidos se refiere, el Diseño Curricular prescribe como núcleo central:

- Para segundo año: “Las sociedades en Occidente y América se complejizan a través del tiempo”. Dentro de este eje organizador, se plantean sub ejes teóricos que organizan y secuencian los contenidos. Estos son: ‘la organización de la subsistencia y de los sistemas políticos’ (abarca desde el origen común de la humanidad, pasando por los cambios que se producen en el pasaje de la forma de vida nómada a la sedentaria hasta la formación y organización de los estados en Oriente, Mediterráneo y América) ‘las organizaciones imperiales en Europa y América: proyección territorial y desplazamiento cultural’ (focalizando en el Imperio Romano y los imperios Americanos), ‘diversidad cultural a partir de la fragmentación del mundo Mediterráneo’ (enfaticando en el feudalismo, y en la comparación entre las culturas hebrea, bizantina, musulmana y cristiana), ‘el impacto de Occidente sobre las sociedades americanas’ (desarrollando el orden colonial)
- Para tercer año el núcleo central es “Argentina en Latinoamérica y el mundo en los siglos XIX, XX e inicios del XXI”, puntualizado en los siguientes sub ejes: ‘Cambios y continuidades entre el orden colonial y los nuevos Estados latinoamericanos’ (desde la disolución del Virreinato del Río de la Plata a la construcción de los Estados Nacionales con la instauración del orden conservador y el modelo agroexportador), ‘Argentina y Latinoamérica en el mundo del siglo XX’ (desde la crisis del orden conservador hasta el terrorismo de Estado y el modelo neoliberal, enmarcados en el contexto internacional), y ‘Los inicios del siglo XXI en América Latina’.

Sin perder de vista que el objetivo que el Diseño pretende como central es fomentar la construcción de pensamiento crítico y creativo en los estudiantes, se pueden observar las siguientes limitaciones:

¹⁴ *Ibidem.* pág. 98

En el Ciclo Básico se propone una selección de aprendizajes y contenidos que abarca una extensión temporal que inicia en los comienzos de la humanidad y finaliza en la actualidad, incluyendo los principales procesos políticos, sociales y económicos de Occidente, América y Argentina, sumado a la intención de reconocer y valorar diferentes sistemas de valores, creencias y costumbres en todo el mundo.

Esto supone dificultades en diferentes aspectos. En primer lugar, la organización y secuenciación de contenidos se presenta de manera lineal y cronológica. Si bien existe una preocupación por incorporar el presente en la enseñanza de la Historia, interpretamos que esto quedaría como un objetivo exclusivo para el último sub-eje de tercer año. En este sentido, lo referido anteriormente al Pensamiento Histórico, se podría trabajar con una temporalidad compleja que relacione pasado-presente-futuro, sin la necesidad de seguir un eje cronológico que llegue en los contenidos hasta el siglo XXI; sino que desde una selección más acotada que parta de un tratamiento conceptual de los procesos, se pongan en juego las múltiples temporalidades propias del conocimiento histórico.

Así mismo, el tratamiento del presente que se visualiza no entra en relación con las conceptualizaciones del pasado trabajadas previamente, sino que se presentan de manera aislada y desde el punto de vista cronológico, incluso incompleto; ya que por ejemplo no incluye ningún proceso histórico del siglo XXI, como la crisis del 2001.

Además, los procedimientos mentales o metodológicos propuestos en los lineamientos teóricos, que entran en sintonía con los principales postulados del pensamiento histórico, son sumamente difíciles de poner en práctica siguiendo la perspectiva lineal, cronológica y cargada de contenidos que prescribe el diseño. De esta manera, el docente se enfrenta a una doble posibilidad: la de “llegar con todo” y no profundizar, complejizar y problematizar los contenidos a enseñar; o decidir realizar un recorte que priorice los procesos conceptuales donde se ponga en juego los procedimientos que fomentan el pensamiento histórico (pensamiento crítico-creativo, imaginación histórica, representación de la historia, construcción del conocimiento histórico). En este caso, el límite que como herramienta presenta el diseño, es abrir esta posibilidad de ‘dar todo’ en lugar de facilitar una selección que prescriba en la problematización de los contenidos.

Por otra parte la empatía que pretende fomentar en los estudiantes en las fundamentaciones teóricas y metodológicas a partir de la perspectiva de una historia local que permita un diálogo con el pasado y una búsqueda de identidad colectiva y personal, se desvanece con la ausencia de contenidos específicos que tengan que ver con la Historia Local, más allá de los pocos explicitados referidos a América Latina.

Finalmente consideramos que esta debilidad del Diseño se debe a que fue pensado para un secundario obligatorio que llegaba hasta el Ciclo Básico, quedando desactualizado con la ley 26.206 que sostiene como una obligación la finalización de los estudios secundarios completos. Así, se planteó una selección pensada para abordar “desde los orígenes al presente” en el Ciclo Básico, mientras el Ciclo Orientado se veía como la posibilidad de profundizar en ciertos contenidos referidos a la Historia Argentina y Latinoamericana. Esta secuenciación no fue reformulada luego de la ley, quedando así el “Ciclo Básico” (re)cargado de contenidos, en palabras de Pagès “la obsesión por un currículo cargado de contenidos factuales es uno de los principales obstáculos para el desarrollo del pensamiento histórico¹⁵”

¹⁵ Pagès Blanch, Joan (2009). *(op.cit)*. pág. 10

En síntesis, observando la selección, secuenciación y organización de los contenidos que propone el Diseño, la tarea de formar en el pensamiento histórico aparece obstaculizada, quedando como exclusiva responsabilidad del docente establecer los vínculos propios de la temporalidad histórica.

Consideraciones Finales

En primer lugar, es necesario aclarar que no consideramos que el Diseño sea el único documento destinado a promover el desarrollo del pensamiento histórico en las aulas y, que por el contrario, entendemos que la formación de ciudadanos críticos en buena medida es el resultado de una serie de decisiones que toman los docentes a la hora de planificar, abordar y revisar sus clases. Retomando a Cuesta Fernández “La dinámica de trasmutación de significado cultural y social de las disciplinas no podría buscarse exclusivamente, en los programas de estudio o, siendo muy importantes, en los libros de texto, o en la evolución de las ideas pedagógicas, sino en el ámbito más inaccesible e invisible de las prácticas de enseñanza.”¹⁶ Por esto mismo, en esta primera etapa, siguiendo a este autor, nos propusimos el abordaje de los ‘textos visibles’ y en una futura profundización abordar, no sólo otros y variados textos visibles (como son los manuales escolares, planes de estudio y programas) sino también, en la medida de lo posible, ‘textos vivos’, que son aquellos que transcurren dentro de las aulas.

En este sentido, como afirmamos previamente, en el contexto de conservadurismo naturalizado en Córdoba, muchos profesores no quedan exentos de caer en prácticas tradicionales, descriptivas y memorísticas, sin dar lugar a la posibilidad de que los estudiantes construyan el conocimiento. Esto interfiere indefectiblemente en la lectura que hacen del Diseño Curricular. Entonces, como señalamos en la introducción, el documento que prescribe los contenidos y orientaciones para la enseñanza, podría facilitar la superación de dichas metodologías y plantearse como transformador de las prácticas de la enseñanza. No obstante, la falta de correlación entre orientaciones teórico-metodológicas y selección de contenidos que señalamos se convierte en un problema a considerar.

A pesar de esto, destacamos la centralidad que tiene el objetivo de fomentar la construcción de ciudadanía y de un conocimiento crítico de la realidad social, con sus posibilidades de participación, modificación y transformación; sumado al interés central de que los alumnos construyan su propio aprendizaje.

Antes de finalizar, queremos mencionar que muchas de las limitaciones mencionadas, están siendo atendidas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, con la elaboración de una serie de documentos como la Separata para el espacio curricular de Historia, que reestructura la secuenciación de contenidos; o la elaboración de documentos sobre “Aprendizajes Fundamentales” que jerarquizan aquellos contenidos que deben estar presentes en el aula. Esta serie de textos intentan resolver las principales dificultades que enfrentan los docentes a la hora de “leer” el Diseño y armar sus planificaciones. Dichos textos serán tenidos en cuenta en futuras profundizaciones del análisis de textos visibles y vivos para la enseñanza de Historia en la Provincia de Córdoba.

¹⁶ Cuesta Fernández, Raimundo: “Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia” Edición original en Pomares-Corredor, Barcelona, 1997 (versión electrónica, 2009) Pág. 8

Referencias bibliográficas:

- **Aquino, Nancy y Ferreyra, Susana P.** (2009). Aproximaciones analíticas a la historia Argentina en la escuela. Una mirada sobre los textos visibles. Cuadernos de Educación, 7.
- **Cuesta Fernández, Raimundo** (2009). Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia. Edición original en Pomares-Corredor, Barcelona. Consultado febrero 2018 en <http://www.historialudens.it/images/download/sociogenesisdeunadisciplinaescolar.pdf>
- Ministerio de Educación (2011-2015). Diseño Curricular: Ciclo Básico de la educación secundaria. Tomo 2. Córdoba. Consultado marzo 2018, en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%20%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>
- **Finoccio, Silvia** (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Editorial Troquel.
- **Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano** (2006). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires. Aique grupo editor.
- Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). Consultada en marzo 2018, en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- **Pagès Blanch, Joan** (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la Enseñanza de Historia*, 7.
- **Pagès Blanch, Joan y Santisteban Fernández, Antoni** (2011). La enseñanza de las ciencias sociales en perspectiva escolar. Textos 4 y 5. Barcelona. Ediciones Rosa Sensat.
- **Pagès Blanch, Joan y Santisteban Fernández, Antoni** (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En Rosa María Ávila Ruiz, José Rafael López Atxurra (coord.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Estibaliz Fernández de Larrea.
- **Palti, Elías** (2006). ¿Qué significa ‘enseñar a pensar históricamente’?. *Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 5.
- **Santisteban Fernández, Antoni** (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14
- **Tatián, Diego** (2006). *Contra Córdoba*. Córdoba, Caballo Negro Editora.

Da aprendizagem conceitual à orientação temporal: Indagações às investigações em Educação Histórica no Brasil e em Portugal

Éder Cristiano de Souza

eder.souza@unila.edu.br

Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu-PR /Brasil.

RESUMO:

O questionamento que propomos com esse trabalho é o seguinte: quais são as finalidades e/ou resultados de uma aprendizagem histórica fundamentada na apreensão de conceitos epistemológicos? A origem dessa indagação relaciona-se ao fato de que há muito se propõe que, no ensino de história, seja estabelecido um foco na aprendizagem conceitual como princípio básico para a formação de crianças e jovens na educação básica. Propomos uma problematização sobre os objetivos e finalidades da aprendizagem histórica a partir de duas concepções centrais: a aprendizagem conceitual e a orientação temporal. Tomamos como base teórica para essa reflexão os estudos e reflexões da *History Education* anglo-saxônica, bem como as proposições e conceituações dos filósofos alemães da Didática da História. A partir desse debate teórico, propomos analisar os resultados das principais investigações empíricas realizadas no Brasil e em Portugal nos últimos 15 anos, no intuito de analisar como tais investigações, vinculadas à promoção da aprendizagem de conceitos epistemológicos por parte de crianças e jovens, apontam ou não para a qualificação das possibilidades de orientação histórica dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. Por fim, tendo em conta as conclusões da reflexão teórica sobre os dados empíricos obtidos nos estudos analisados, apontamos para as possibilidades de discussão e reflexão sobre os objetivos e finalidades da aprendizagem epistemológica da história, no sentido de se relacionar tais apontamentos a determinados princípios ontológicos para a normatização do ensino e organização da prática docente em História.

PALAVRAS-CHAVE: Literacia Histórica; Conceitos Históricos; Práxis.

Conceptual el aprendizaje de la orientación temporal: Consultas a las investigaciones de la historia Educación en Brasil y Portugal

RESUMEN:

El cuestionamiento que proponemos con este trabajo es el siguiente: ¿cuáles son las finalidades y / o resultados de un aprendizaje histórico fundamentado en la aprehensión de conceptos epistemológicos? El origen de esta indagación se relaciona con el hecho de que hace mucho se propone que en la enseñanza de la historia se establezca un enfoque en el aprendizaje conceptual como principio básico para la formación de niños y jóvenes en la educación básica. Proponemos una problematización sobre los objetivos y finalidades del aprendizaje histórico a partir de dos concepciones centrales: el aprendizaje conceptual y la orientación temporal. Tomamos como base teórica para esa reflexión los estudios y reflexiones de la *Historia Education* anglosajona, así como las proposiciones y conceptualizaciones de los filósofos alemanes de la Didáctica de la Historia. A partir de este debate teórico, nos proponemos analizar los resultados de las principales investigaciones empíricas en Brasil y Portugal en los últimos 15 años con el fin de analizar cómo estas investigaciones, relacionadas con la promoción del aprendizaje de conceptos epistemológicos por niños y jóvenes, o punto no para la calificación de las posibilidades de orientación histórica de los sujetos involucrados en el proceso de investigación. Por último, teniendo en cuenta las conclusiones de la reflexión teórica sobre los datos empíricos obtenidos en los estudios analizadas, apuntamos a las posibilidades de discusión y reflexión sobre los objetivos y finalidades del aprendizaje epistemológico de la historia, en el sentido de relacionar tales apuntes a determinados principios ontológicos para la normatización de la enseñanza y organización de la práctica docente en Historia. **PALABRAS CLAVE:** Literacidad Histórica; Conceptos Históricos; Praxis.

From conceptual learning to temporal orientation: Inquiries to investigations in Historical Education in Brazil and Portugal

ABSTRACT:

The question that we propose with this work is the following: what are the purposes and / or results of a historical learning based on the apprehension of epistemological concepts? The origin of this question is related to the fact that it has long been proposed that, in history teaching, a focus on conceptual learning be established as a basic principle for the education of children and young people.

in basic education. We propose a problematization about the objectives and purposes of historical learning from two central conceptions: conceptual learning and temporal orientation. We take as theoretical basis for this reflection the studies and reflections of the Anglo-Saxon History Education, as well as the propositions and conceptualizations of the German philosophers of History Didactics. Based on this theoretical debate, we propose to analyze the results of the main empirical investigations carried out in Brazil and Portugal in the last 15 years, in order to analyze how such investigations, linked to the promotion of learning of epistemological concepts by children and young people, indicate or not for the qualification of the possibilities of historical orientation of the subjects involved in the research process. Finally, taking into account the conclusions of the theoretical reflection on the empirical data obtained in the analyzed studies, we point out the possibilities of discussion and reflection on the objectives and purposes of the epistemological learning of history, in the sense of relating such notes to certain ontological principles for the normatization of teaching and organization of teaching practice in History.

KEYWORDS: Historical Literacy; Historical Concepts; Praxis.

1. Apresentação

O domínio científico da Educação Histórica investiga a aprendizagem de crianças e jovens, com o intuito de estabelecer parâmetros teórico-metodológicos para definição dos princípios e objetivos de uma cognição situada numa epistemologia própria do conhecimento histórico (SCHMIDT & BARCA, 2009). A origem desses estudos se deu na Inglaterra, há pelo menos três décadas, quando um grupo de investigadores começou a desenvolver pesquisas que visavam analisar como crianças e jovens aprendiam história. Essa aprendizagem era entendida não apenas como a assimilação de conjuntos estruturados de informações sobre o passado (conceitos substantivos), mas também com a compreensão das formas através das quais se constitui a interpretação e representação do conhecimento histórico (conceitos de segunda ordem).

A Educação Histórica consolidou-se, então, como campo de investigação que tomou por finalidade a “tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História de crianças, jovens e adultos” (BARCA, 2001, p.13). As investigações sobre a aprendizagem dos conceitos de segunda ordem, ou ideias chave sobre a forma como o conhecimento histórico é analisado, interpretado e representado, tornaram-se centrais para a Educação Histórica. Conceitos como inferência, evidência, empatia, compreensão e narrativa, tornaram-se foco dessas investigações, e as análises centraram-se em categorizar níveis de progressão da aprendizagem desses conceitos, ou seja, passaram a definir como jovens aprendiam mais ou menos história de acordo com o patamar de domínio na utilização de determinados conceitos (LEE, ASHBY, DICKINSON, 1996).

Nesse enfoque, a aprendizagem histórica é vista como progressão conceitual, um entendimento segundo o qual o domínio sobre a utilização dos conceitos de segunda ordem deve ser o parâmetro avaliativo para definição da competência histórica dos alunos. Em Portugal, por exemplo, essa concepção embasou as *Metas de Aprendizagem* (DGIDC, 2010) na área de História. Esse documento curricular oficial, sancionado pelo Ministério da Educação, foi formulado por profissionais vinculadas às pesquisas em Educação Histórica e tomou por base a concepção de progressão conceitual para estabelecer diretrizes nacionais para o ensino de História.

Entretanto, nos últimos anos os estudos em Educação Histórica no Brasil e em Portugal têm realizado leituras e apropriações de conceitos advindos do campo da chamada Didática da História, corrente de estudos surgida na Alemanha e que se destaca por problematizar as formas e funções que o pensamento histórico assume em todos os âmbitos da vida em sociedade. Consciência Histórica e Narrativa Histórica, conceitos propostos e teorizados por teóricos alemães da Didática da História, especialmente Jörn Rüsen (2001; 2012), são os mais

utilizados por investigadores da Educação Histórica para embasar teoricamente seus trabalhos, especialmente nos últimos 10 anos.

Não há um consenso sobre a viabilidade e compatibilidade teórica dessa apropriação dos conceitos da Didática da História pela Educação Histórica. Germinari (2011) e Alves (2013), por exemplo, defendem que há uma convergência entre as áreas, pois ambas investigam o mesmo objeto, a aprendizagem histórica, e tem a mesma finalidade, a contribuição da aprendizagem histórica para a vida. Entretanto, Freitas (2014) entende que as propostas teóricas são divergentes, pois, em sua análise, a Educação Histórica fundamenta a aprendizagem histórica em operações processuais, ou seja, nos métodos de investigação e análise, enquanto a Didática da História toma como ponto de partida a vida prática, as carências de orientação temporais do ser humano.

Apesar de não corroborar com uma demarcação tão nítida das fronteiras teórico-conceituais entre Didática da História e Educação Histórica como aquela expressa na análise de Freitas (2014), também não compartilho do otimismo de Germinari (2011) e Alves (2014), que veem na coincidência de interesses uma base epistemológica correlata.

Nesse sentido, proponho com este trabalho uma investigação sobre as possibilidades de relacionar as concepções de aprendizagem conceitual e orientação temporal, observando as proposições teóricas e o acúmulo de experiências expresso nos estudos da Educação Histórica no Brasil e em Portugal, no sentido de responder aos seguintes questionamentos: 1. A *progressão conceitual* na aprendizagem histórica coincide com uma superávit de *orientação histórica* no sentido proposto pelos teóricos da Educação Histórica e da Didática da História?; “Há coincidência ou divergência de concepção sobre as finalidades da aprendizagem histórica entre os teóricos da Didática da História e da Educação Histórica?; A orientação histórica, ou a forma como a aprendizagem histórica interfere na vida prática dos sujeitos, sofre que tipo de influencia da progressão conceitual na aprendizagem histórica?

2. Aprendizagem conceitual e/ou orientação temporal: quadro teórico da pesquisa

Como estratégia metodológica principal, os estudos da Educação Histórica geralmente disponibilizam fontes históricas às crianças e jovens, e os desafiam a participar de processos de análise que visem estimular a mobilização de determinados raciocínios, no sentido de verificar as possibilidades da aprendizagem histórica envolvidas em tal estratégia. As formas através das quais as crianças e jovens extraem conclusões das fontes, e os raciocínios mobilizados para chegar a tais conclusões, tornam-se objetos de análise dos investigadores.

Nessa acepção, a qualificação do pensamento histórico se efetiva, então, por meio de um “salto conceitual”, que permite compreender as fontes como testemunhos, a partir dos quais se pode questionar e inferir, o que possibilita o exercício da interpretação histórica fundamentada em critérios de plausibilidade e objetividade. Desenvolver o pensamento histórico envolve, portanto, a interiorização desses conceitos de segunda ordem.

Contudo esse movimento não é simples, pois não se trata de expor aos sujeitos tais conceituações e esperar que eles simplesmente passem a utilizá-las. O processo da aprendizagem histórica situada exige lidar com o conhecimento histórico, e a partir dele assimilar esses conceitos no movimento que envolve aprender História, aprender a pensar historicamente e viver a História a partir dessas aprendizagens. Por isso, a investigação sobre esses processos cognitivos precisa ser balizada por um olhar acurado, que permita perceber as potencialidades e limitações de cada estratégia adotada.

Os resultados das investigações em Educação Histórica foram profícuos em demonstrar como há diferentes níveis de utilização das fontes em sala de aula por parte de jovens estudantes. E a observação desses níveis gerou um conjunto amplo de indagações e reflexões sobre essas formas de apropriação do passado pelos sujeitos. Entretanto, pouco se aponta para as implicações dessa aprendizagem no âmbito da vida social desses indivíduos, ou seja, é preciso aprofundar as reflexões no sentido de uma definição sobre como aprender a manejar as evidências históricas pode contribuir para a formação histórica.

As reflexões sobre a finalidade desse tipo de aprendizagem são diversas e difusas, e podem ser encontradas em diversos trabalhos da área. Contudo, optamos aqui por restringir a análise a dois textos de Peter Lee (LEE, 2006; LEE, 2011). Essa opção se justifica em decorrência dos limites deste texto e, também, porque Peter Lee é um dos pioneiros e uma das maiores referências nos estudos da área. Nesses dois textos, Lee tentou sintetizar um conjunto de ideias que ajudam a responder ao questionamento que fechou o parágrafo anterior.

Literacia Histórica é o conceito utilizado por Lee (2006) para definir os objetivos do ensino de História. Esse conceito pode ser sintetizado como um conjunto de competências cognitivas que, uma vez adquiridas, tornam possível tratar o passado como um sistema de conexões temporais, que abarquem uma gama aberta e indefinida de histórias, e não simplesmente um uso do passado vinculado a interesses. Determinados padrões intelectuais, níveis de reflexão e critérios são exigidos para que se atinja um raciocínio histórico bem-sucedido. Nessa acepção, a História seria “contra intuitiva”, pois seu entendimento exige que os sujeitos modifiquem, ou mesmo abandonem, ideias do senso comum, pois essas ideias cotidianas tendem a impossibilitar a compreensão do passado. Sua aprendizagem contribui com a vida dos sujeitos, pois envolve lidar com um aparato de conceitos que lhes permita perspectivar a História a partir da noção de mudança, o que Lee chama de *história vicária*. Esse aprendizado permitiria superar as visões cotidianas que naturalizam o entendimento da realidade e abordam o passado como fixo e isolado no tempo.

Lee afirma que a compreensão histórica deriva e é impulsionada pela aquisição de determinadas disposições, dentre as quais a de produzir os melhores argumentos possíveis para quaisquer histórias que contamos. Tais argumentos nascem de perguntas e pressuposições, que dão origem à necessidade de apelar para a validade das histórias e a verdade das declarações factuais singulares. Tal processo levaria ao reconhecimento da importância das pessoas do passado, de forma respeitosa, entendendo-as como seres humanos, não manipulando suas histórias de acordo com conveniências e interesses (LEE, 2011).

Nas formulações de Peter Lee, há um princípio de orientação histórica, que se relaciona a um duplo enquadramento do conhecimento: Um conjunto de feitos do passado, que poderia ser entendido como um quadro de orientação que tornaria possível a compreensão do mundo presente como resultante desses feitos; Um conjunto de raciocínios complexos, a partir dos quais os sujeitos estariam aptos a lidar com o passado com base em categorias essenciais a uma racionalidade propriamente histórica. Essa possibilidade de perspectivar historicamente o próprio conhecimento de mundo, a partir de critérios específicos de validação dos argumentos, é a base central da argumentação de Lee (2006), que defende a necessidade de uma história que possibilite a cada sujeito a elaboração de quadros utilizáveis do passado, que superem suas antigas concepções baseadas em argumentos rasos e raciocínios imediatos, e que seja transportada para a vida.

Nesse sentido, LEE propõe que seja desenvolvida nos alunos uma compreensão conceitual complexa. Aprender História consistiria então num exercício de reorientação cognitiva, que permitiria aos alunos verem o mundo de maneiras novas e mais bem elaboradas,

transformando suas visões e permitindo a mobilização de perspectivas de ação até então inconcebíveis, especialmente ao apontar para o que pode ser esperado, e fazer evidente como nem sempre o que se espera é o que se realiza, gerando a compreensão da amplitude de possibilidades da vida (LEE, 2011).

As proposições de Peter Lee explicitam um esforço em definir finalidades de um ensino de história focado na aprendizagem conceitual. Elas apontam para horizontes interessantes, quando se pensa na relação dessa aprendizagem com a conduta dos indivíduos em suas vidas. Entretanto, cabe ressaltar que tais apontamentos são especulativos, e que são raros estudos em Educação Histórica que tenham experimentado analisar os impactos de uma aprendizagem conceitual da História na tomada de decisões e no agir dos indivíduos.

Outra possibilidade de conceituar a aprendizagem histórica em sua relação com a orientação da vida é a noção de “competência narrativa”, elaborada pelo alemão Jörn Rüsen (2012). Esse teórico entende que a narrativa histórica é formada por três operações básicas: experiência, interpretação e orientação. Na primeira, constitui-se a assimilação de conhecimentos sobre o passado, na segunda a interpretação dessa experiência e, na terceira, a presença dessas experiências na constituição de identidades e na orientação do agir dos indivíduos.

Rüsen propõe que a aprendizagem é mobilizada por conteúdos ligados às experiências advindas da realidade vivida pelos sujeitos e à interpretação desta a partir de perspectivas históricas. A aprendizagem histórica então se trata de um processo no qual o sujeito mobiliza novas concepções, amplia sua compreensão da experiência temporal e se torna apto a argumentar sobre sua interpretação e sobre a orientação dela derivada. Essa orientação tem vinculação tanto com o conteúdo das experiências, a partir das experiências históricas extraídas de determinado conjunto de fontes ou narrativas, quanto com as operações cognitivas da interpretação histórica, a partir de processos de qualificação da aprendizagem no sentido epistemológico, com a sofisticação das operações mentais da consciência histórica na lógica do pensar historicamente (RÜSEN, 2012).

A capacidade de utilizar as experiências históricas para orientação da vida define o que Rüsen chama de “competência narrativa”, e seria o foco central da aprendizagem histórica. A ampliação dessa competência se daria por meio de das seguintes operações epistemológicas: 1. *Aumento das experiências*: ampliação da memória histórica do indivíduo, ou seja, do acervo de informações/conhecimentos sobre o passado; 2. *Crescimento da subjetividade*: quanto mais o sujeito agrega conhecimentos históricos à sua memória, maior sua percepção de mundo; 3. *Aumento da intersubjetividade*: o desenvolvimento da capacidade de reconhecimento do outro como sujeito histórico e a possibilidade do respeito mútuo no âmbito da aceitação das diversas identidades (RÜSEN, 2012).

É importante ressaltar, também, nessa discussão, o conceito de consciência histórica de Rüsen (2001). Em diversos estudos é comum encontrar a expressão ‘formação da consciência histórica’, como um objetivo do ensino de História. Entretanto, consciência histórica, nos termos de Rüsen, é uma operação mental de atribuição de sentido às experiências do tempo, na qual o passado é entendido como histórico e interpretado como tendo significância no presente e se torna base para gerar expectativas de futuro. A narrativa é o processo pelo qual essa consciência histórica se expressa, ou seja, o ato de narrar é o que produz os sentidos que revelam essa operação mental. Sendo assim, o objetivo do ensino de história seria promover estratégias que qualifiquem as experiências, no sentido de ampliar as possibilidades interpretativas do passado, gerando um superávit cognitivo no qual essa competência narrativa se consolide, tornando os sujeitos aptos a argumentar historicamente, interpretando a

passagem do tempo como processos de mudança e desenvolvendo a intersubjetividade, que se torna a finalidade última da aprendizagem histórica.

A partir dessa síntese, que expressa ideias chave das tradições anglo-saxônica e alemã, é possível propor algumas aproximações. A primeira é a ideia de que o desenvolvimento da aprendizagem histórica consiste num aumento do potencial racional de interpretação da história, uma aprendizagem de conceitos de segunda ordem, para Lee, e uma ampliação das possibilidades de interpretação, para Rüsen. A segunda aproximação consiste no fato que ambos apontam para um mesmo sentido quando pensam nos efeitos que a aprendizagem histórica gera na vida dos indivíduos. Para Lee, esse acréscimo de racionalidade tenderia a uma ‘contra intuitividade’, que possibilitaria aos sujeitos elaborar raciocínios mais complexos e mais abertos sobre o passado, abrindo possibilidades de reconhecimento da alteridade de da dignidade dos outros sujeitos. Já Rüsen, ao falar em ‘aumento da intersubjetividade’, aponta para efeitos similares da qualificação da aprendizagem histórica, quais sejam, o reconhecimento do outro, das diferenças temporais e a inclinação ao respeito mútuo.

O que diferencia esses autores é a relação com a experiência, ou com os conteúdos dessa aprendizagem. Enquanto Lee (2006) pressupõe que sejam necessários quadros históricos utilizáveis para o desenvolvimento da literacia histórica, Rüsen (2012) fala em crescimento das experiências. Ou seja, Rüsen vê na própria memória histórica dos indivíduos o ponto de partida para o aumento das experiências, ou seja, de uma aprendizagem de conteúdos que servirão à orientação da vida prática. Já Lee, ao falar em quadros históricos, não necessariamente se refere à essas experiências individuais, mas propõe que tais conteúdos sejam definidos de antemão, a partir de determinadas prioridades identificadas como questões relevantes para a aprendizagem, sem especificar como seriam definidas e quem as define.

Por fim, há uma diferença no que se refere à forma de diagnosticar a aprendizagem. Para Lee (2011) a avaliação da efetividade da aprendizagem histórica se daria pela verificação da correta utilização de conceitos de segunda ordem, em escalas de progressão da qualificação da argumentação. Rüsen (2012) deixa implícito que a avaliação da efetividade da aprendizagem se daria pela verificação da capacidade dos sujeitos de inserirem essas novas narrativas, mais qualificadas, na formulação de suas identidades e na constituição de suas práticas cotidianas, ou seja, na orientação histórica.

Essa primeira comparação é limitada, e serve como guia para explicitar a dificuldade de se definir de forma concreta os vínculos entre *aprendizagem conceitual* e *orientação temporal*. Por isso o presente trabalho se propõe a apresentar os caminhos de uma investigação em andamento, na qual se pretende justamente aprofundar a reflexão teórica e analisar os dados empíricos já levantados em relação a essa problemática. No próximo tópico será explicitada a metodologia investigativa através da qual se pretende elaborar um trabalho que amplie as possibilidades de resposta ao questionamento proposto.

3. Da *aprendizagem conceitual* à *orientação temporal*? Delimitando o percurso teórico-metodológico da investigação.

Como mencionado anteriormente, essa comunicação pretende apresentar o estágio atual de um projeto de investigação em fase inicial e a investigação proposta parte dos questionamentos apresentados na introdução deste texto. Para responder a esses questionamentos, optamos por dividir o processo investigativo em três momentos:

1. **Levantamento bibliográfico:** revisão bibliográfica da produção teórica da Didática da História e da Educação Histórica, nos idiomas português, espanhol e inglês, elaborando uma leitura flutuante das obras mais representativas dessas correntes e

selecionando aquelas que propõem refletir sobre as definições de aprendizagem conceitual e orientação histórica.

2. **Aprofundamento teórico:** A partir dos textos selecionados na etapa anterior, compreender as possíveis definições de progressão conceitual e suas relações com a orientação histórica, visando analisar a coincidência ou não de definições entre Didática da História e Educação Histórica.
3. **Análise documental:** Essa análise consistirá na seleção e análise a produção científica da Educação Histórica no Brasil e em Portugal nos anos 2003-2017. Para essa análise, tomaremos como fontes as publicações das Actas e Anais dos eventos científicos chamados “Jornadas de Educação Histórica”, que ocorreram ininterruptamente no recorte temporal mencionado. Essa análise tem como foco observar três questões: 1. Como os estudos em Educação Histórica inicialmente abordavam as relações entre progressão conceitual e orientação temporal; 2. As apropriações e influências recebidas após a adoção de concepções e conceitos advindos da Didática da História; 3. Se os resultados dos estudos empíricos trazem indícios que permitem classificar a progressão conceitual como forma de qualificação da orientação temporal dos sujeitos.

Desse percurso metodológico, cabe destacar a importância da terceira etapa. Pois a análise das produções científicas da Educação Histórica no Brasil e em Portugal nos últimos 15 anos pode fornecer uma amostragem relevante que permite refletir sobre a problemática apresentada. É importante ressaltar que essa amostragem de dados se dá em dois sentidos, pois de um lado pode-se observar como a progressão conceitual se tornou foco das investigações em Educação Histórica e quais as formas de concebê-la e utilizá-la na análise dos dados empíricos dos estudos realizados. Do outro lado, os dados empíricos contidos nessas publicações também podem ser revistos, no sentido de observar como evidenciam ou não formas de orientação histórica que podem, muitas vezes, escapar aos olhos dos analistas, preocupados com a progressão conceitual.

Em síntese, o que pretendemos com esse estudo é apresentar um quadro panorâmico de análise, que permita observar como a relação entre aprendizagem conceitual e orientação temporal é complexa, pois minha hipótese é que não se pode observar uma correspondência direta entre aprender a mobilizar determinados conceitos na interpretação histórica e sua utilização na vida prática, como forma de qualificar a convivência social.

Para evidenciar como essa hipótese tem possibilidades de se confirmar, retomo os dados de uma investigação realizada a partir do conceito de segunda ordem multiperspectividade e compreensão histórica e do conceito substantivo Nazismo, evidenciando como a progressão conceitual não resultou numa qualificação da orientação histórica no sentido de uma humanização, ou seja, de uma qualificação da intersubjetividade, nos termos de Jörn Rüsen e Peter Lee.

4. Considerações finais: expectativas da pesquisa a partir de um estudo que investigou a aprendizagem de jovens sobre o Nazismo

Até aqui, foram analisadas duas ideias chave na conceituação de aprendizagem histórica: a aprendizagem conceitual, na tradição anglo-saxônica e a competência narrativa, na tradição alemã, ambas convergindo para a ideia de orientação da vida prática. Entretanto, se tratam de formulações teóricas que, muitas vezes, necessitam de estudos empíricos para confrontação com a sua aplicabilidade na prática. Por isso, proponho um estudo que visa aprofundar essa reflexão. Por ora, para reforçar a hipótese da investigação que se pretende desenvolver, apresento agora parte dos resultados de um estudo, efetivado em minha tese de doutorado (SOUZA, 2014), que traz elementos que contribuem com essa discussão.

Na pesquisa mencionada, parti da compreensão de que o Nazismo é um conceito histórico com grande carga de complexidade na cultura histórica, e que possui implicações importantes no âmbito da cultura juvenil, e o estudo empírico consistiu em proporcionar a um grupo de jovens uma experiência de aprendizagem histórica a partir de filmes. A metodologia do Grupo Focal foi empregada para a coleta dos dados. Nesse estudo, os alunos assistiram aos filmes e depois participaram de debates coletivos, impulsionados por este pesquisador, que fazia o papel de mediador das discussões. As discussões eram direcionadas, mas não havia interferência direta na forma como os jovens expressavam suas ideias nem a tentativa de modifica-las, pois o intuito era analisar as conclusões que extraíam após assistirem aos filmes e no confronto entre as diferentes perspectivas que cada filme apresentava*.

Optou-se por selecionar três filmes – “Triunfo da Vontade”, “O Pianista” e “A queda! As últimas horas de Hitler”^{**} – que dessem conta de tornar mais complexa a relação dos jovens com a temática, revelando a mobilização de operações da consciência histórica. O desafio proposto foi o de trabalhar com essa temática, com a ampliação dos pontos de vista e tentar compreender como os jovens articulam suas ideias históricas a partir da multiperspectividade, no sentido de observar como isso mobilizaria a orientação histórica. Na atividade, duas problemáticas foram centrais na mobilização da aprendizagem histórica dos jovens a partir da multiperspectividade: **1.** Os jovens tenderam a coisificar os agentes históricos a partir de conceitos genéricos e abstratos; **2.** Um pensamento puramente racional foi manifestado pelos jovens e tendia a ser frio e a banalizar a crueldade.

Nos debates realizados no grupo focal, ficou explícito que os jovens tenderam a um esquematismo na análise histórica, que classifica a atitude dos sujeitos de acordo com as categorias que representam. Além disso, esses jovens inseriram um julgamento moral, que direcionou a forma como compreendem as atitudes e posicionamentos dos sujeitos no passado.

Ao analisar um fato retratado no filme *O pianista* sobre um oficial alemão que salvou a vida de um Judeu perseguido pelos nazistas, alguns dos jovens manifestaram um nível elevado de empatia, ao entenderem a possibilidade de que nem todos os alemães tenham seguido o mesmo padrão de comportamento, pois não seriam maus por natureza simplesmente por defenderem o regime nazista. No entanto, na sequência do debate, a falta de uma união entre os judeus e suas decisões ‘individualistas’ na luta pela sobrevivência, que traíram um suposto sentimento de pertencimento à sua etnia, foram entendidas como reprováveis, o que limitou a compreensão histórica.

Ou seja, se o entendimento que ‘nem todos os alemães eram maus’ foi um fator qualificador da experiência histórica no sentido da empatia e da intersubjetividade. A ideia de que ‘nem todos os judeus foram vítimas’, ou seja, que alguns judeus colaboraram com os nazistas, gerou uma percepção oposta, fundada na concepção de que há um modelo de comportamento coletivo padrão e que o desvio, no sentido do egoísmo, revela uma característica implícita do grupo, não uma tomada de posição consciente dos indivíduos.

Um alemão nazista fazer o bem levou ao reconhecimento intersubjetivo que a história ocorre a partir de feitos individuais, e não de leis históricas ou padrões gerais. Já o fato de um judeu fazer o mal levou a um raciocínio oposto, de que tal maldade representa uma fraqueza dos judeus, que seria uma tendência natural da história daquele povo. Há aí um duplo julgamento,

* As sessões de debates foram gravadas e transcritas. As transcrições, em sua integralidade, encontram-se em arquivo pessoal deste pesquisador. Grande parte das discussões - aquelas que foram objeto de análise - estão reproduzidas no texto completo da tese. Optamos por não reproduzir aqui trechos do debate, apenas apresentar as constatações efetivadas.

** As justificativas sobre a escolha desse filme, bem como a análise de seus conteúdos, que explicita os motivos dessa opção podem ser encontrados no texto da tese. Optamos por não reproduzir esses dados em virtude dos limites do presente texto.

que se orienta por valores morais e por um olhar particular do passado, que ao mesmo tempo qualificou os alemães como agentes históricos e desqualificou os judeus, tratados simultaneamente como vítimas e culpados pela situação que viviam.

Esses julgamentos do passado se fundamentam em olhares anacrônicos e numa coisificação dos sujeitos do passado. Esse tipo de história também pode levar a outra forma de raciocínio simplista, ou esquemático sobre o passado. Essa outra forma seria um distanciamento do passado, de forma direta e fria, levando a uma quase indiferença em relação ao que se passou.

No caso da experiência nazista, a grande polêmica histórica gira em torno do Holocausto. Esse acontecimento gerou debates ao longo das décadas, que repercutiram em lutas pelo controle da memória e em fundamentos para ideologias e bandeiras políticas. Dessa forma, entender o Holocausto tem sido um desafio para os historiadores há muito tempo, especialmente pela dificuldade em se explicar como a matança de inimigos do regime nazista chegou a proporções tão elevadas. Sobre essa questão, em alguns momentos da discussão no grupo focal, certa frieza e indiferença em relação aos acontecimentos se fez presente nas interpretações elaboradas pelos jovens.

Ao serem questionados sobre o porquê de tamanha matança, uma das jovens respondeu ao questionamento com raciocínios históricos complexos: o primeiro refere-se ao fato que os nazistas teriam criado um grande problema ao aprisionar tantos inimigos do regime nos campos de concentração, e que a forma mais prática de se livrar do problema seria o extermínio. O segundo raciocínio refere-se à compreensão da lógica evolucionista do pensamento nazista, segundo o qual a sobrevivência dos mais fortes se daria à custa da eliminação dos inferiores. Ou seja, foi possível observar que os jovens atingiram altos níveis de compreensão histórica, pois efetivaram uma análise contextualizada.

Contudo, o que deve ser considerado relevante na conclusão da jovem não é a plausibilidade ou não de seu raciocínio histórico, mas a forma como revela um distanciamento do passado, desumanizando os agentes históricos. Um pensamento no qual o passado se resolve a partir de fórmulas simples, que trazem resultados rápidos e análises objetivas, com certa indiferença. Ao encontrar uma explicação racional e plausível sobre o Holocausto, a jovem colocou em segundo plano o fator humano da história. As vítimas do nazismo não foram percebidas como milhões de vidas humanas, e sim como números na estatística dos problemas que os nazistas tinham que resolver. O raciocínio partiu de fundamentos lógicos e princípios utilitaristas, a partir de uma ideia de planejamento, ação e resultados.

Mas essa jovem não esteve sozinha nessa formulação. A sequência do debate revelou ainda mais essa frieza em relação à história e esses raciocínios meticulosos que desumanizam os sujeitos do passado. Os argumentos utilizados por outros jovens seguiram a mesma lógica de banalização do mal, de compreensão fria e distante do Holocausto: *“Acho que queria limpar”*; *“Porque para criar uma raça pura você não pode ter outras no meio”*; *“E matar também vai ser até menos custos do que colocar o pessoal lá, você mata, queima e pronto, é mais fácil”*; *“Então primeiro ele colocou todos para trabalhar, depois como todo mundo já estava virando revolta, como tinha pequenas revoltas, ele pegou e mandou matar tudo”*.

É relevante pensar sobre como, nos movimentos da aprendizagem mobilizados no decorrer das discussões e dos filmes, os jovens inicialmente apresentavam certa repulsa inicial ao Nazismo, em decorrência da imagem historicamente construída do Holocausto como um massacre inexplicável, para análises frias e distanciadas do mesmo assunto. A abordagem multiperspectivada foi proposta com o intuito de contribuir para que tomassem contato com interpretações históricas mais complexas, mas terminou por possibilitar uma tomada de

posição mais próxima da compreensão da experiência nazista e mais distante em relação ao sofrimento dos judeus.

Nesse estudo, ficou evidente como, no processo de aprendizagem, os jovens gradativamente foram criando uma espécie de indiferença, ou de desinteresse pelo sofrimento dos judeus. Assim, superaram a noção tradicional que vinculava os judeus à imagem dominante de vítimas injustiçadas da história e a substituíram por uma ideia de povo desunido, egoísta, culpado pelo próprio sofrimento. As explicações sobre o Holocausto refletem essa desqualificação dos judeus como seres humanos, reduzidos à condição de empecilhos no caminho dos Nazistas.

As inferências dos jovens sobre o Holocausto partem de raciocínios históricos bem elaborados, fundamentados nas evidências extraídas das fontes em estudo, os filmes. Mas esses mesmos raciocínios levaram a um tratamento frio e desumano do passado, especialmente com o desenvolvimento de certo desprezo em relação aos judeus, tratados a partir de estereótipos desumanizadores. As interpretações históricas operadas pelos jovens constituem base de um pensamento histórico problemático. Eles exercitaram o pensar historicamente, trataram os filmes como fontes, fizeram inferências, extraíram evidências e lidaram com o desafio da empatia histórica, mas também construíram visões esquemáticas, que possibilitaram a desumanização dos sujeitos do passado e a indiferença em relação ao sofrimento e à maldade.

A multiperspectividade pressupõe perceber como o passado pode ser perspectivado. Cada perspectiva nasce de uma forma de julgamento própria daqueles a quem a perspectiva contempla, mas não se deve cair no relativismo. O pensamento relativista coloca todas as perspectivas num mesmo nível, sem levar em consideração os fundamentos intersubjetivos da narrativa histórica. Entender a perspectiva dos nazistas em relação ao holocausto não significa concordar com ela, ou naturalizar sua maldade e ignorar o sofrimento das vítimas. Esse tipo de raciocínio frio, que se isenta de envolvimento com o passado, limita a compreensão da multiperspectividade, uma vez que apenas compreende as possibilidades do passado sem enquadrá-las no âmbito daquilo que Rüsen (2007) chama de pertinência narrativa, ou seja, a forma como as interpretações do passado servem à orientação da *práxis* social.

Em síntese, o estudo apresentado tinha como objetivo ampliar as possibilidades de compreensão histórica dos alunos, promovendo uma progressão conceitual e, simultaneamente, uma qualificação da orientação histórica no sentido da intersubjetividade. Contudo, essa progressão conceitual levou a certa indiferença e distanciamento em relação aos sujeitos históricos.

Tendo em conta os resultados deste estudo empírico, cabe questionar se eles contradizem os pressupostos teóricos segundo os quais a progressão conceitual na aprendizagem histórica qualificaria a orientação histórica num sentido mais voltado a princípios humanistas, a partir do reconhecimento da dignidade dos sujeitos do passado e do aumento da intersubjetividade. Ou se a problemática detectada tem a ver com o próprio processo de investigação, e outros estudos mais abrangentes seriam necessários para possibilitar generalizações.

Tenho como hipótese que os resultados apresentados, apesar de limitados a uma única experiência de um estudo qualitativo localizado, trazem indícios sobre alguns possíveis limites da teoria, que podem ser explorados em estudos futuros. Entre essas limitações, ressalto a necessidade de se ampliar as reflexões sobre os elementos culturais, para além dos subjetivos, e emocionais, para além dos racionais, que atuam nos processos de aprendizagem histórica. E, para além dessa pressuposição ambiciosa de que as teorias discutidas podem ser

questionadas e alargadas a partir dos estudos empíricos, proponho também que se avance no sentido do estabelecimento de diretrizes pragmáticas para o ensino de História. Essas diretrizes tomariam por base os pressupostos teóricos levantados. Contudo, por proporem encaminhamentos metodológicos para a prática, alargariam tais reflexões ao levarem em consideração a necessidade de se pensar o ensino como atividade social e cultural específica, inserida em determinados contextos institucionais.

Enfim, no presente texto apresentamos as reflexões de um projeto em andamento. Na origem desse estudo, encontram-se as indagações formuladas sobre as relações entre aprendizagem conceitual e orientação temporal. Na continuidade desse projeto, esperamos trazer resultados mais robustos, que confirmem ou redirecionem as expectativas delineadas nesta comunicação.

Referências bibliográficas:

- **ALVES, Ronaldo Cardoso.** História e vida: encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. *História & Ensino*, v.19, n.1, p. 49-69, jan./jun. 2013.
- **BARCA, Isabel.** Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras – História*. Porto, III série, v.2, 2001, p.13-21.
- DGIDC, Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem online: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metasde-aprendizagem/metas/?area=5&level=6> (acesso em 18 de dezembro de 2018).
- **FREITAS, Itamar.** Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica. Aracaju: Criação, 2014.
- **GERMINARI, Geyso D.** Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTED-BR on-line*. Campinas, n.42, 2011, p.54-70.
- **LEE, Peter.** Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, p. 131-150, 2006. Especial.
- **LEE, Peter** Historical literacy and transformative history. In: SHELMIT, Denis; PERIKLEOUS, Lukas. *The future of the past: why history educations matters*. KAILAS Printers & Lithographers Ltd, Nicosia, Cyprus, 2011. p. 129-168.
- **LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn; DICKINSON, Alaric.** Progression in children's ideas about History. IN: HUGHES, Martin (Ed.). *Progression in learning*. Clevedon: Multilingual Matters, BERA Dialogues II, 1996, p.50-81.
- **RÜSEN, Jörn.** História viva. Teoria da história III: *formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Ed. UNB, 2007.
- **RÜSEN, Jörn.** Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.
- **SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.).** Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- **SOUZA, Éder Cristiano.** Cinema e Educação Histórica: Jovens e sua relação com a História em filmes. Tese de Doutorado em Educação. PPGE-UFPR, Curitiba, 2014.

La formación de conciencia histórica en estudiantes de educación Normal (México)

José M. Arredondo Chávez - Ramón Berumen Martínez – Jesús Lamberto
Martínez Aldana

josearre64@hotmail.com.mx, berumenra@hotmail.com.mx, jesus_lama2000@hotmail.com.mx

Escuela Normal de Sinaloa / México

RESUMEN:

La conciencia histórica es el concepto de segundo orden que ayuda en la comprensión de los hechos tomando en cuenta fuentes primarias y secundarias de información. Junto con los conceptos relevancia histórica, tiempo histórico, empatía, causalidad, evidencias y cambio y continuidad, nos permiten organizar y sistematizar el conocimiento de eventos de la historia, acomodarlos en la memoria histórica y darles significados para transformar presentes y futuro de la propia humanidad. El reporte de investigación da cuenta de la aplicación de tres instrumentos cualitativos, (cuestionarios semiestructurados uno sobre las percepciones de la conciencia histórica y el otro aplicado después de una dinámica con un video sobre la "Santa Inquisición"), registros etnográficos de clase y entrevista a profundidad a catorce alumnos de tercer grado de la licenciatura en educación con especialidad en historia de la Escuela Normal de Sinaloa, diez alumnos de cuarto grado la licenciatura en educación primaria y diez profesores en servicio en escuelas secundarias al noroeste de México, (Culiacán Sinaloa), de abril del año 2017 a enero del 2018. Se analizaron las respuestas y se hizo observación participante de la sesiones para rescatar las emociones que causaron los videos y describir el nivel de conciencia histórica que adquirirían los estudiantes contrastado con las respuestas al cuestionario previo y al cuestionario posterior. Este experimento se replicó con catorce grupos de alumnos de secundaria donde practican los jóvenes normalistas, obteniendo resultados satisfactorios en la movilización de las emociones a la hora de enseñar historia y tomar conciencia no sólo del hecho aprendido, sino de un método de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: formación histórica, conciencia, formación de profesores.

A formação da consciência histórica em estudantes de educação normal (México)

RESUMO:

A consciência histórica é o conceito de segunda ordem que ajuda na compreensão dos fatos levando em conta fontes primárias e secundárias de informação. Junto com os conceitos significado histórico, o tempo histórico, de empatia, de causalidade, evidências e mudança e continuidade, eles nos permitem organizar e sistematizar o conhecimento dos acontecimentos na história, acomodá-los na memória histórica e dar significados para transformar o presente eo futuro da própria humanidade. O relatório de pesquisa é responsável pela implementação de três ferramentas qualitativas (questionários semi-estruturados um em prenotions da consciência histórica e outra aplicada depois de uma dinâmica com um vídeo sobre o "Santa Inquisição"), registros de classe etnográficos e entrevista profundidade para quatorze alunos da terceira série do bacharel em majoring educação em história da Ecole Normale de Sinaloa dez alunos da quarta série licenciatura em ensino fundamental e dez professores em serviço nas escolas secundárias a noroeste de Mexico (Culiacán Sinaloa), de abril de 2017 a janeiro de 2018. As respostas foram analisadas e foi realizada observação participante das sessões para resgatar as emoções causadas pelos vídeos e descrever o nível de consciência histórica adquirida pelos alunos em contraste com as respostas ao questionário anterior e ao questionário subsequente. Este experimento foi replicado com quatorze grupos de estudantes do ensino médio onde jovens normandos praticam, obtendo resultados satisfatórios na mobilização de emoções ao ensinar a história e conscientizar-se não apenas do fato aprendido, mas de um método de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: formação histórica, consciência, formação de professores.

The formation of historical consciousness in Normal education students (Mexico)

ABSTRACT:

The historical conscience is the concept of second order that helps in the understanding of the facts taking into account primary and secondary sources of information. Together with the concepts of historical relevance, historical time, empathy, causality, evidence and change and

continuity, they allow us to organize and systematize the knowledge of events in history, accommodate them in historical memory and give them meanings to transform the present and future of humanity itself. The research report accounts for the application of three qualitative instruments, (semi-structured questionnaires one on the prenotions of historical consciousness and the other applied after a dynamic with a video on the "Santa Inquisición"), ethnographic records of class and interview in depth to fourteen students of the third degree of the degree in education with a specialty in history of the "Escuela Normal de Sinaloa", ten students of the fourth degree, the degree in primary education and ten teachers in service in secondary schools in the northwest of Mexico, (Culiacán Sinaloa), from April 2017 to January 2018. The responses were analyzed and participant observation was made of the sessions to rescue the emotions caused by the videos and describe the level of historical awareness acquired by the students contrasted with the answers to the previous questionnaire and to the subsequent questionnaire. This experiment was replicated with fourteen groups of high school students where young normalists practice, obtaining satisfactory results in the mobilization of emotions when teaching history and becoming aware not only of the learned fact, but of a teaching method.

KEYWORDS: historical formation, conscience, teacher training.

Introducción

La brecha entre la historias (Carretero, 2007), quienes las investigan, quienes las enseñan y quienes las aprenden son cada vez más pronunciadas. La sabiduría acumulada de cientos de años de historiar no ha bastado para interesar a nuevas generaciones de la pertinencia de su saber.

Los contenidos y formas de la enseñanza de la historia están en crisis, lo hemos dicho en múltiples encuentros, sin embargo no se avanza en emocionar del saber histórico a los noveles estudiantes, (Arredondo, 2015), mucho menos en la formación de conciencia histórica.

Los métodos de enseñanza siguen preferenciando la memorización, y lo que más pernicioso: la simulación de que se aprende.

El modelo neoliberal mundial, ha dictado los saberes necesarios para el sostenimiento de las estructuras económicas capitalistas: saber para solo saber hacer. Las asignaturas pertinentes (como en la Colonia), saber el "silabario" (comunicación), partir y contar, (matemáticas), ahora modernizada con la cibernética y un idioma "universal" (ingles).

El maestro y alumno están cosificados por el currículo global, el Ser no es importante ni individual ni colectivamente sino produce plusvalía (kerdocéntrico). A diferencia de la propuesta de la modernidad de una deontología antropocéntrica, la globalidad económica, busca una mente desprovista de crítica y entendimiento social, los valores universales ya no son la justicia, democracia, fraternidad e igualdad, sino el hedonismo, banalidad, muerte, explotación, enriquecimiento extremo.

En el caso de México la formación de profesores en educación básica y Normal está centralizada por planes de estudio únicos, donde la lógica política pervierte a las teorías científicas, pretendiendo una formación, donde la crítica, como valor esencial en cualquier paradigma científico, sencillamente se simula.

El sistema educativo mexicano está alineado a las posturas globales de los imperios económicos y políticos mundiales, éste ha adoptado una posición hegemónica inclinando su apoyo a las grandes corporaciones e incrementando las diferencias entre éstas y las poblaciones, con ayuda de los intelectuales orgánicos (Gramsci, 1987) que dedican sus vidas a cooperar con el dominio mediatizando el conocimiento científico-histórico con sesgos modernizantes. (Morín, 1988), (Freyre, 1979).

Ante esta realidad donde por una parte, no hemos sido capaces de armar una sólida didáctica de la enseñanza de la historia que se aproxime a niveles análisis, crítica y emoción de los seres humanos que deberían construir con bases su futuro y por otra no se ha frenado el avance de las teorías neoliberales, con sus matices en cada región del planeta, que proponen una des-humanización de la ciencia a favor de un poder económico-político que debería verse obsoleto a estas alturas del nuevo milenio, se hace necesario ensayar formas de enseñanza que muevan emocionalmente al ser, para que a partir de ahí, realice metarreflexiones y forme su conciencia histórica.

Elementos para la formación de la conciencia histórica

Tiempo histórico

El formato mental del ser humano debe contar con una cronología de eventos para dar cuenta de su salud psicológica, salirse de ello, implica psicopatologías graves que afectaran tanto el desarrollo presente como futuro. Aunque lo anterior puede ser serio, en términos del aprendizaje histórico, saber o no acomodar los eventos de manera convencionalmente ordenados pudiera significar no “estar en peligro”, sin embargo, tanto a nivel individual como social, no adquirir esa competencia tiene consecuencias precisamente históricas en cuanto al decidir los cambios que deben guiar o no en la toma de posiciones de los gobernantes y gobernados. No reconocer errores y aciertos del pasado puede deshumanizar a la humanidad, (Morín, 1998).

El profesor debe tener y recrear esa competencia en la enseñanza de la historia, la cual consiste en dar a conocer las concepciones del devenir del ser humano y permite entender como el pasado, presente y futuro de las sociedades están estrechamente relacionados con nuestra vida y el mundo que nos rodea (Pages & Santisteban, 2010), de ahí la importancia de la temporalidad en la enseñanza de la historia.

El tiempo histórico de los profesores de historia

Al realizar registros de clase en escuelas secundarias, nos dimos cuenta que a la mayoría de los profesores no les interesa si los jóvenes organizan los tiempos históricos, a pesar de que los libros de texto tienen un orden cronológico de eventos los profesores hacen seguir linealmente la repetición de contenidos en cuestionarios, exposiciones sin retroalimentación y exámenes tradicionales. Aunque se utiliza la realización de “líneas del tiempo”, tanto individuales como en equipo, éstas, son tomadas por la mayoría de los alumnos como *tareas que hay que presentar*¹ sin mayor reflexión de la importancia en el tiempo, espacio y trascendencia del evento histórico. Al aplicar cuestionarios abiertos a diez profesores en formación de la licenciatura en educación primaria de cuarto y último grado, los cuales se encuentran en prácticas intensivas en planteles primarios se obtuvo, que ninguno definió conceptualmente qué es tiempo histórico. Todos dijeron que tiempo histórico “era cuando se aprende historia”, “cuando se vivía la historia”.² Mientras que catorce profesores en formación inicial señalaron que el tiempo histórico “era la temporalidad donde ocurría y se estudiaba un hecho”. Al reiterar la pregunta sobre por qué era importante ubicar en el tiempo un hecho, solo la mitad contestó: no se puede generalizar las causas y efectos de un fenómeno social o histórico sino se ubica en un contexto sociocultural de la época. Los otros siete respondieron desde su sentido común que el tiempo histórico eran los momentos en los que se vivían los hechos.³

¹ Registro de clase realizada el 3 de febrero del 2017, en una escuela secundaria de tipo general en la ciudad de Culiacán, Sinaloa.

² Cuestionario aplicado en enero del 2018.

³ Cuestionarios aplicados 14 profesores en formación de la Escuela Normal de Sinaloa, en enero del 2018.

Tiempo y conciencia histórica

El tiempo histórico y la conciencia histórica van juntos en el aprendizaje, si uno no se da adecuadamente, el otro no se aplica y por lo tanto no hay metacognición de la importancia del porqué de ese aprendizaje.

La promoción de conocimientos, habilidades y actitudes para comprender como las acciones, los valores y las decisiones del pasado deben de impactar el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza es de primer orden si se quiere evolucionar a estadios de mayor relevancia humana. Se parte de la concepción de la historia como un saber que ayuda al ser humano a entender y actuar con mayor conciencia por lo tanto es una ciencia útil, y a esa utilidad le llamamos conciencia histórica. (Galvan, 2006), (Sánchez, 2006)

La noción de conciencia histórica permite comprender por qué un acontecimiento o proceso histórico se desarrolló en un lugar determinado y qué papel desempeñaron los distintos componentes geográficos, (Brom, 2003), es decir la relevancia de las acciones de esos grupos en un tiempo y un espacio.

En esa tesitura la memoria histórica como acción que preserva la identidad y la continuidad de un pueblo, es el camino para no repetir errores pasados, (Colmeiro, 2005). Aunque la memoria histórica no es homogénea para todos los grupos sociales, en el tiempo y en el espacio, se tiene un constructo histórico social que define los proyectos de país, nación o grupo, dependiendo de los valores históricos asignados a tal o cual evento o personaje histórico, por ejemplo la Reforma liberal juarista, no es lo mismo para los descendientes históricos liberales, que para los conservadores o como diríamos hoy entre neo liberales (modernos) y neoliberales (conservadores).

La partitura del guion histórico estará dada por la urdimbre de significaciones de los actores sociales de su tiempo (Geertz, 1988), reinterpretada por los reproductores de esos conocimientos, es decir, esencialmente por los profesores.

En la mayoría de los registros de clase se observó una ausencia evidente tanto del conocimiento histórico como el tratamiento de la categoría tiempo histórico, catorce profesores nunca definieron un momento histórico con sus características, es decir ni en las intervenciones de los alumnos, muchas veces dadas por cuestionarios y “exposiciones”, lo mismo daba que el hecho fuera de una época, de otra o simplemente de ninguna.

Tampoco los profesores practicantes mostraron dominio de contenidos, es decir, al cuestionárseles sobre algún dato, análisis o documento, sólo remitían a los alumnos y entrevistador al libro de texto, que tampoco lo describen en su contenido.

Las emociones en la relevancia del aprendizaje histórico

Para saber el poder de las emociones a la hora de enseñar historia planteamos a diez profesores en formación del cuarto grado de la licenciatura en educación primaria y catorce de secundaria, observaran un video de quince minutos sobre las diez formas de tortura más crueles de la Santa inquisición. Al momento de la transmisión del video realizamos registro etnográfico de sus gestos, sonidos y expresión corporal en general para después realizar preguntas directas sobre el tema visto, si esto se olvidaría fácilmente, si ello movía sus pensamientos sobre el papel de la iglesia en esa etapa histórica y las emociones que en ellos les provocaban.

Al observar a los dos grupos por separado, fueron evidentes sus movimientos corporales: algunos abrían mucho sus ojos, otros no querían ver directamente, nadie se quedó impasible en su silla, todos tuvieron movimientos inquietantes, murmullos, asombros, quejidos y hasta aversión a observar.

Al terminar el video se les preguntó si el concepto histórico “Santa Inquisición” se les olvidaría fácilmente, todos afirmaron que nunca, se preguntó explícitamente sobre la relevancia histórica de esa época y esas formas de adoctrinar a las personas y todos señalaron que era inhumano y que si hubiera un Dios jamás hubiera permitido eso.

La conciencia histórica fue dada toda vez que todos los jóvenes de ambas licenciaturas señalaron: *el saber cómo fue esta etapa de la iglesia católica apostólica y romana, hace reflexionar sobre las desviaciones extraordinarias que ha tenido la humanidad con respecto a los derechos humanos*⁴, la mayoría dio cuenta de la serie de torturas del crimen organizado y oficial en nuestro país en los últimos treinta años, es decir relacionaron la etapa de torturas de la Santa inquisición con las formas de tortura de la actualidad en México.

Después del ejercicio, todos los participantes estaban emocionados con el tema y aprendieron una forma de emocionar a su vez a sus estudiantes. Para cerrar el experimento, se les pidió a los catorce maestros en formación de segundo grado de la Escuela Normal, que a su vez replicaran el experimento con alumnos de secundaria de entre trece y quince años de edad, obteniendo los resultados antes descritos. Los chicos adolescentes se impactaron de saber que existió una época tan cruel en la historia de la humanidad y del México mismo, relacionaron esas prácticas de tortura con el narcotráfico, el ejército y las policías en México, los narcocorridos que hablan de esas acciones y de “héroes de la droga”.

La toma de conciencia histórica se dio a través de una práctica escolar y con un medio tan al alcance hoy para cualquier profesor, en este caso fue el video, pero pueden señalarse los socio dramas, los dibujos, los mapas, la interactividad con los ciberespacios, es decir, todo aquellos que pueda facilitar fuentes no sólo de investigación sino de aprendizaje con emoción.

En la adolescencia, la capacidad de aprendizajes se expande, se llena de sucesos y emociones que marcan la vida de la persona. La sistematización de saberes que presupone la escuela debe potenciar el desarrollo de los jóvenes y por lo tanto sus profesores se convierten o deben de hacerlo, en parte esencial del andamiaje cognitivo y emocional que les facilitará la construcción de esos aprendizajes.

Sin embargo entre los elementos que dificultan los aprendizajes en la escuela, está el desinterés de los alumnos ocasionado por la falta de motivación de parte de los maestros. Las disciplinas pertenecientes a las Ciencias Sociales cuentan con un descrédito casi generalizado de parte de los alumnos contra contenidos y profesores de estas asignaturas. La Historia, a pesar de ser parte esencial en la formación de la persona como individuo, ciudadano y principalmente como un ser crítico, analítico y reflexivo, es considerada como una materia poco atractiva para los estudiantes.

Para corroborar lo anterior se realizaron entrevistas a diez profesores de secundaria, donde la mayoría deflectó⁵ que estas generaciones de jóvenes vienen prejuiciados del aburrimiento de la historia: *los estudiantes son flojos y no les interesa ni la historia ni nada, sólo su celular, otros señalaban que los programas están mal hechos por las autoridades educativas ya que no permiten a los profes opinar sobre contenidos y ponen temas que a los jóvenes no les*

⁴ Respuesta después de observar el video de las diez torturas más crueles de la Santa Inquisición, enero del 2018.

⁵Deflectar, echarle la culpa a otro(s), sobre algo.

*interesa*⁶. Unos más señalaban que los directores los traían presionados y no podían detenerse a ver si todos los estudiantes aprendían o no, ellos daban la clase. Una profesora de historia de la periferia de la ciudad, al cuestionársele acerca del interés que tienen los alumnos en la asignatura y la motivación que tiene el aprender y enseñar historia dijo:

Siempre que inicio los ciclos escolares les pregunto ¿a quién de ustedes le gusta la materia de historia? Muchos levantan la mano por compromiso, pero a menos del 50% realmente les gusta, y esto se nota en las aulas, porque cuando al alumno le gusta la historia, las participaciones son más centradas y se mira que les apasiona y es muy “padre” trabajar con ellos porque tienen muy buenas aportaciones para la clase, por ejemplo se emocionan con libros como México bárbaro, cuando el alumno lo lee sienten mucho coraje y siempre quieren participar diciendo cómo vivían las personas en el porfiriato y lo mal que las trataban.⁷

Emocionarse con los sucesos históricos es tener empatía con el contexto de estudio y si el profesor logra crear este ambiente, la clase estará llena de participaciones y aprendizajes, los estudiantes sentirán que son parte de la historia, realizando comparaciones entre lo que se estudia y lo que se vive. No todos los temas provocan las mismas emociones, en ese sentido otra profesora comentó:

Yo creo que algunos temas les llaman la atención a los muchachos, no todos, por ejemplo yo les puse un video cómico sobre la revolución mexicana y eso les gustó mucho a los muchachos, después vimos como un repaso a través de unas preguntas referentes al video y si aprendieron algunas cosas y se reían mucho; también los temas de la invasión de los EE.UU les causa cierta emoción como de coraje, depende el tema, es la emoción que les causa.⁸

Es importante buscar que cada clase provoque emoción en los alumnos no importa cuál sea, es decir que genere interés en seguir aprendiendo historia, pero sin llegar al extremo de la mitomanía histórico-docente en la que el profesor por ignorancia o en afán de generar la emoción esperada cambia los sucesos históricos por algo totalmente distinto a la realidad, por ejemplo el registro de una clase de una profesora:

La historia nos emociona mucho, por ejemplo yo les he hablado del cura Miguel Hidalgo, diciéndoles que hacía unas grandes fiestas llevando a la sinfónica y le costaba un dineral, había una comida riquísima y ahí metía a las castas, a los esclavos, a los indígenas, a los virreyes, y los unía, ahí no había diferencias sociales, quiero que los alumnos se den cuenta que el esclavo también tenía derecho a comer buena comida y a escuchar música fina no nada más el virrey.⁹

Paradójicamente la historia colonial nos muestra a una sociedad desigual en la que los españoles eran privilegiados con los mejores puestos dejando en segundo término a los criollos y finalmente a las castas e indígenas como las clases sociales oprimidas que no tenían derecho a ejercer muchas de las funciones sociales de la época, sus principales actividades eran la minería o la agricultura, e incluso no podían entrar a las iglesias por la misma puerta que los españoles (Brom, 2006).

Al último profesor entrevistado se le preguntó por qué la historia no emociona a los alumnos y que debemos hacer para lograrlo, él comentó:

Yo lo dije en la junta de consejo, la historia y el resto de las asignaturas aburren porque los maestros tenemos una resistencia a la tecnología, a usar la computadora o el cañón, ni la historia ni cualquier otra materia tiene que ser necesariamente aburrida, por ejemplo yo busco una caricatura que se llama “Erase una vez el hombre” en esa caricatura son dos personajes principales, hacen cosas divertidas pero están metiendo temas históricos, con esto a los alumnos

⁶ Respuesta del 75% de los profesores entrevistados.

⁷ Entrevista 1, realizada a profesora de historia de nivel secundaria, noviembre 2017.

⁸ Entrevista 2, realizada a profesora de historia de nivel secundaria, noviembre 2017.

⁹ Registro 3 realizado a profesora de historia en el nivel secundaria, noviembre 2013.

*se les queda pegado el contenido porque no fue tedioso, no sólo es estar leyendo, haciendo líneas del tiempo, al estar viendo la caricatura, el alumno está interesado, o simplemente los llevo a ver películas, por ejemplo ahorita les tengo programada una película que se llama “Las uvas de la ira”, ésta habla de la gran depresión, deben comprender que la gran depresión no se vivió sólo en el ámbito económico, sino en el social y mental, mucha gente lucho por resolver sus problemas, estamos viendo las características de lo que vivió la gente, porque no se perdieron solamente valores económicos, sino fue la pérdida de vidas porque mucha gente se suicidó porque pasaron de ser millonarios a no tener nada. La mayoría de nosotros nos resistimos a utilizar la tecnología, pero si queremos cambiar la forma de ver la historia y su enseñanza, tenemos que dejar de ser retrogradadas, el método antiguo no sirve, tenemos que evolucionar.*¹⁰

La generación de emociones a la hora de la enseñanza y el aprendizaje de la historia es esencial para que los jóvenes den utilidad a los saberes históricos, promoviendo así no sólo la memorización, sino la conciencia, espacialidad, memoria y disciplina histórica que trasciende los límites del aula para potencializarla en la realización de esas jóvenes generaciones como personas actoras de su sociedad y futuro.

La preparación y perfil idóneo de los profesores es básico para una práctica de calidad, sin embargo tenemos como lo menciona (Andere, 2013): *Escuelas y sistemas se desarrollan bajo los efectos de un coctel “glocal” con dos ingredientes: global y local*, es decir, lo que permea en la realidades que la gestión administrativa prefiere buscar profesores que puedan cumplir como intelectuales ingenuos, un papel conservador, donde en el discurso se diga de conciencia crítica y reflexiva, pero en la práctica, entes obedientes.

Frente a las metodologías de trabajo enciclopedistas; se proponen estrategias de corte constructivista -humanistas que miren y desarrollen las potencialidades de las personas. (Maris, 2011), (Arredondo 2015).

En el contexto educativo mexicano es necesario cambiar los métodos para enseñar historia, para lograrlo es indispensable reformar la formación del profesorado, para que éstos a su vez pueden cambiar su forma de enseñar a los alumnos, les ayuden a construir su propio aprendizaje; en el caso de historia es importante lograr entender la relación de causalidad que tiene un hecho y para ello es necesario tomar en cuenta el contexto, (Maris, 2011). Al lograr tener este conocimiento de los hechos históricos enlazándolos unos con otros tal como se plantea, empezamos a generar nuestra conciencia histórica y es deber de todo docente de este campo lograrlo, para así poder promover la reflexión sobre la conciencia histórica comunitaria de la sociedad.

Aun cuando el noventa por ciento de los profesores registrados trabajaron de una forma tradicional, es decir desde una visión enciclopedista, entendiéndola como lo hace (López, 2005): como la simple memorización y cumplimiento de tareas ajenas a la capacidad reflexológica de los sujetos. Precisamente tres maestras y un profesor mostraron en sus registros y respuestas, una diferencia en cuanto a la forma de enseñar historia y resultados con sus alumnos, tienen clara la idea de la importancia de la conciencia histórica en los individuos y el papel fundamental que tiene el profesor para lograrlo. En los registros practicados a estos mentores se dio cuenta del nivel de motivacional de ellos y sus alumnos, practicando a través de la dramatización de temas de historia de México y en el caso del profesor, aprendieron jugando con un pintarrón electrónico interactivo donde relacionaban el espacio geográfico, el tiempo histórico y los hechos relevantes. Fue interesante descubrir como las tareas de casa, encargadas a los alumnos, iban relacionadas con los eventos que estaban viviendo, involucrando su contexto y a su familia en la reflexión.

¹⁰ Entrevista 5 realizada a profesor de Historia de nivel secundaria, noviembre 2017

Conclusiones

El concepto de conciencia histórica tanto en la enseñanza como en el aprendizaje es en general, una asignatura pendiente en México. Si los saberes no son significativos para los docentes difícilmente lo serán para los estudiantes.

La enseñanza de la historia ingenua o no, ha sido desatendida por las autoridades y docentes, por ello los estudiantes tienen desinterés ante el aprendizaje de este conocimiento. Los aprendizajes operan según la significatividad que los sujetos le demos, es decir el sentido que asume tal conocimiento para resolver situaciones concretas o de explicación sistémica (Morín, 1998).

Las escuelas formadoras de docentes, al menos en Sinaloa, como lo muestra un estudio reciente¹¹ no están formando profesores de historia (a parecer se extiende a otras disciplinas), con las competencias mínimas para el ejercicio de su profesión, incluso, se pone en duda precisamente que estos noveles docentes tengan el nivel profesional que exigiría el rango de licenciatura.

En el campo de la práctica docente de historia, encontramos que la gran mayoría de profesores donde se realizaron registros de clase y entrevistas, tienen profundos problemas para la enseñanza de la historia, por lo que la relevancia de su proceso es irrelevante ante las categorías de tiempo histórico, espacialidad histórica, conciencia histórica y la promoción de emociones en el aprendizaje histórico.

Donde encontramos relevancia en la enseñanza también la hay en el aprendizaje. Como lo señalamos encontramos tres docentes que emocionaban a sus alumnos mediante una práctica divertida y significativa. Con ello nos dimos cuenta que si es posible derivar procesos relevantes en las mentes de profesores y alumnos.

La utilización de las tecnologías de la información proporciona instrumentos extraordinarios para la enseñanza relevante de la historia. Las tres profesoras hacen uso de ellos obteniendo resultados importantes que podrán ser objeto de siguientes investigaciones. El cien por ciento de los participantes en el experimento, tuvieron claro y significativo el concepto histórico de Santa Inquisición y su relevancia para su vida presente y futura.

Es indiscutible la relevancia del pensamiento histórico en los docentes para generar emociones y significatividad en sus alumnos y sobre todo en la conciencia histórica que proponga sociedades más justas ante la banalidad que imponen los tiempos de posmodernidad.

Referencias bibliográficas:

- **Andere, M. E.** (2013). *La escuela rota*. México: Siglo XXI.
- **Arias C.** (2004) *¿Cómo enseñar historia?* ITESO, Tlaquepaque, México.
- **Arredondo, J. y Cebberos J.** (2015). *Educación histórica, formación de docentes y humanismo*, ed. Once ríos, Culiacán.
- **Arteaga, B. y Camargo S.** (2011). *Estudio de cultura y conciencia histórica: ¿Cómo se estudia la historia en las escuelas normales?* México: Reforma de la educación normal. Materiales. SEP. Encontrado en: <http://dgespe.sep.gob.mx>
- **Bourdieu, P.** (1990). *Sociología y cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

¹¹ Ver en las referencias, Arredondo y Cebberos 2015.

- **Carretero, M.** (2007). Documentos de identidad. Argentina: Paidós.
- **Colmeiro, J. F.** (2005). Memoria histórica e identidad cultural de la postguerra a la postmodernidad. Barcelona: Antrophos.
- **Brom, J.** (2003). Para comprender la historia. México: Grijalbo.
- **Freire, P.** (1979). La pedagogía del oprimido. México: Grijalbo.
- **González, P.** (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. Enseñanza de las Ciencias Sociales, núm. 5, pp. 21-30 Universitat de Barcelona, España.
- **Ivan, L.** (2006). La Formación de una Conciencia histórica en México. México: Academia Mexicana de la Historia.
- **Geertz, C.** (1988). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- **Gramsci, A.** (1987). Antología, selección, traducción y notas de Manuel Sacristán (10ª ed.). México, 1987: Siglo XXI.
- **Le Goff, J.** (1997). Pensar la historia: modernidad, presente, progreso. Barcelona: Paidós.
- **López, V. M.** (2005). La historia y su enseñanza en la escuela secundaria. México: Escuela Normal Superior de Michoacán.
- **Maris, R. S.** (2011). Un proceso constructivo de las naciones "cultura" y "estructura" en historia. en "Constructivismo en la escuela secundaria. Buenos Aires: MAIPUE.
- **Morín, E.** (1998). Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa.
- **Pages, J., & Santisteban, A.** (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cedes. Campinas*, 30(82), 281-309.
- **Sánchez, Q. A.** (2002). Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México. México: PAIDEIA.

La enseñanza de la Historia para la diversidad cultural: la representación de afrodescendientes, indígenas e inmigrantes en los textos de estudio de Historia de Chile

Gabriel Villalón Gálvez - Alicia Zamorano Vargas - Albornoz, Eliana M.
gabriel.villalon@uchile.cl, alicia.zamorano@uchile.cl, emmoraleda@uc.cl
Universidad de Chile - Pontificia Universidad Católica de Chile / Chile

RESUMEN:

La investigación que se presenta tiene como objetivo analizar cuál es la representación que tienen grupos subalternos como afrodescendientes, indígenas e inmigrantes en los textos de estudio de Historia de Chile utilizados en el sistema público de educación secundaria. Para el análisis de los textos hemos trabajado en primer lugar con el Análisis de Contenido para identificar la presencia de los grupos indicados en las unidades de estudio. Luego hemos ampliado la revisión desde una perspectiva cualitativa revisando la presencia o no presencia de los grupos estudiados y sobre la forma en que son representados indígenas, afrodescendientes e inmigrantes en los textos. Los resultados nos muestran que pese a las intenciones de las políticas públicas en relación a fomentar entre estudiantes el valor por la diversidad cultural, los textos continúan construyendo un discurso en que actores como indígenas, afrodescendientes e inmigrantes continúan teniendo un rol anexo y complementario de la Historia blanca y asociada al poder, la nación y la construcción de identidades excluyentes.

PALABRAS CLAVES: Textos de estudio- Diversidad Cultural- Subalternos- Enseñanza de la Historia.

O ensino da História para a diversidade cultural: a representação de afrodescendentes, indígenas e imigrantes nos textos de estudo da História do Chile

RESUMO:

A pesquisa apresentada tem como objetivo analisar o que é a representação de subgrupos como afrodescendentes, indígenas e imigrantes nos textos de estudo da História do Chile utilizados no sistema público de ensino médio. Para a análise dos textos, trabalhamos primeiro com a Análise de Conteúdo para identificar a presença dos grupos indicados nas unidades de estudo. Em seguida, estendeu a revisão de uma perspectiva qualitativa verificar a presença ou não presença dos grupos estudados e como eles são representados, afro-descendentes e imigrantes indígenas nos textos. Os resultados mostram que apesar das intenções de políticas públicas em relação a promover entre os estudantes o valor da diversidade cultural, textos continuar a construir um discurso no qual atores como, afro-descendentes e imigrantes indígenas continuam a ter um anexo e papel complementar História branca e associada ao poder, a nação e a construção de identidades excludentes.

PALAVRAS CHAVES: Textos de estudo - Diversidade Cultural - Subalternas - Ensino de História.

The teaching of History for cultural diversity: the representation of Afro-descendants, indigenous and immigrants in the study texts of History of Chile

ABSTRAC:

The research presented aims to analyze what is the representation of sub-groups as Afro-descendants, indigenous and immigrants in the study texts of History of Chile used in the public system of secondary education. For the analysis of the texts we have worked first with the Content Analysis to identify the presence of the groups indicated in the study units. Then we have extended the review from a qualitative perspective by reviewing the presence or absence of the groups studied and the way in which indigenous, Afro-descendant and immigrant people are represented in the texts. The results show us that despite the intentions of public policies in relation to promoting among students the value for cultural diversity, the texts continue to build a discourse in which actors such as indigenous people, afro-descendants and immigrants continue to have an annexed and complementary role to the White history and associated with power, the nation and the construction of excluding identities.

KEYWORDS: Study texts - Cultural Diversity - Subalterns - Teaching of History.

Introducción

La diversidad cultural es quizás una de las principales problemáticas que tensiona a las prácticas escolares en el mundo actual. Las demandas identitarias y la búsqueda del reconocimiento político, social y cultural de distintos grupos culturales es una temática que ocupa y preocupa a parte importante de la sociedad. En el caso chileno los movimientos sociales surgidos de la crítica al modelo establecido por la dictadura cívico-militar y la administración realizada por los gobiernos democráticos de post-dictadura han levantado reivindicaciones relacionadas con el tema identitario en torno al reconocimiento de la diversidad cultural existente en el territorio. De estas tensiones y demandas han surgido distintos movimientos y problemáticas que ocupan constantemente la discusión pública a nivel nacional o regional.

Los conflictos desatados han llevado a que la sociedad chilena discuta sobre el proyecto de país que tiene para el futuro. Las opciones han sido disímiles y los tenues avances conseguidos en torno a una sociedad chilena más democrática, que se funde en el valor y respeto de la diversidad conseguidos en los años recientes se ven amenazados hoy por los proyectos “neo-conservadores” que han logrado reconfigurarse consiguiendo éxitos electorales importantes. Tanto así, que la facción más ultra-conservadora logro concentrar alrededor del 10% de los votos en las últimas elecciones. Ante esto cabe preguntarse de cómo la enseñanza de la Historia en Chile se ha hecho cargo de construir narrativas históricas que den cuenta de la diversidad cultural. En particular en esta investigación nos preguntamos ¿Cuál es la representación que tienen grupos subalternos como afrodescendientes, indígenas e inmigrantes en los textos de estudio de Historia de Chile utilizados en el sistema público de educación secundaria? Creemos que es necesario contar con un diagnóstico sobre como la historia escolar se hace cargo de la diversidad y contribuye o no a la construcción de una democracia que tengan entre sus principales características el valor por la diversidad cultural. Para responder a nuestro problema nos hemos planteado el análisis de los textos de Historia de Chile que son entregados por el Ministerio de Educación a los colegios públicos y particular subvencionados en el país. El análisis de los datos los hemos trabajado en primer lugar con el Análisis de Contenido para identificar la presencia de los grupos indicados en las unidades de estudio. Y luego hemos ampliado la revisión desde una perspectiva cualitativa revisando la presencia o no presencia de los grupos estudiados y sobre la forma en que son representados indígenas, afrodescendientes e inmigrantes en los textos.

Enseñanza de la Historia y Diversidad: presencias y ausencia de la Historia escolar.

La Escuela y la Historia desde sus orígenes como institución y como contenido escolar no tuvieron entre sus fines la formación de ciudadanos que coloquen en valor la diversidad, sino que al contrario la Escuela y los relatos históricos presentes en los currículos estuvo destinada a la generación de discursos hegemónicos que se asociaban a los fines de la construcción del Estado-Nación (Carretero, Asensio y Rodríguez-Moneo, 2012). En consecuencia, la escuela tradicionalmente en el siglo XIX y en buena parte del siglo XX ha transmitido un relato de la historia que tiene como finalidad principal la construcción de ciudadanos obedientes y comprometidos con la patria (Pagès, 1994).

Las prácticas de la Historia en la escuela han tendido a seguir las lógicas de un currículum técnico o tradicional, lo que en la práctica ha conllevado a la construcción de discursos universales que entienden a la sociedad como un cuerpo homogéneo, en donde la diversidad y la diferencia son invisibilizados (Villalón y Pagès, 2015, p. 29). Los relatos escolares de la historia han negado desde el enfoque descrito el tratamiento de los conflictos y la historicidad de los grupos subalternos como indican en su investigación Sarah B. Shear, Ryan T. Knowles,

Gregory J. Soden y Antonio J. Castro (2015) por ejemplo, en Estados Unidos los modelos tradicionales de la enseñanza de la historia han negado el aporte de los grupos minoritarios en el desarrollo histórico del país, es así como el tratamiento de contenidos asociados a los grupos de emigrantes latinos o el papel de los grupos indígenas ha sido minimizado (Villalón y Pagès, 2015). Para el caso chileno las condiciones no han sido diferentes la revisión de los textos de historia utilizados en la educación básica nos ha mostrado que más allá que en el último tiempo se ha incorporado la historia de los otros y otras, siguen existiendo silencios en la historia escolar sobre algunos grupos como los homosexuales que no aparecen en ninguna propuesta. En fin la integración de la historia de los otros y otras no ha significado un cambio en la manera de concebir la construcción del relato histórico en los textos escolares, ni en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, ya que la inclusión de los otros y otras ha sido de tipo periférico y como un anexo a la historia oficial que continúa dominando la manera de ordenar la narración histórica en los textos de estudio. El relato que se hace en los textos sobre los otros y las otras en ocasiones niega su historicidad y es construido desde una visión dominante, desde arriba (Villalón y Pagès, 2013, p. 135). Zachos y Michailidou (2014) han descrito que los relatos históricos escolares fueron parte del proyecto mayor que fue la construcción de los idearios nacionales, por lo tanto, los discursos de la historia escolar tuvieron como fin asegurar la pertenencia a una todo llamado nación a partir de la diferenciación del otro que era todo aquel y aquella que no pertenecía a este grupo de nacionales o no comulgaba con las prácticas sociales de ese grupo. Por lo tanto y con el objetivo de cumplir a los fines de ese proyecto podemos indicar que la historia escolar se caracterizó por:

- Construir un conocimiento histórico colonialista en la cual el centro de los procesos de la historia se ubicaba en el mundo occidental y por lo que los temas del currículum se centraron en una historia que viaja desde el conocimiento de las culturas griega y romana, para pasar por el poder de los imperios coloniales y llegar a la preminencia mundial de los Estados Unidos.
- Un conocimiento histórico escolar que tenía como principal objetivo construir una idea de una nación homogénea.
- Una construcción de un relato histórico que se encargaba de invisibilizar y excluir a todos y todas aquellas que no reunían las características propias de quienes ejercían el poder y controlaban el Estado Nación. En consecuencia, esto generó una historia escolar que basaba sus narrativas en la Historia de la Nación, los poderosos y que no consideraba a la “gente corriente” y colocaba al extranjero, en particular al vecino, como un sujeto peligroso.

Estos relatos históricos hegemónicos en el siglo XIX y dominante de la mayoría de las prácticas durante el siglo XX tuvieron como consecuencia que la enseñanza de la Historia contribuyera a la existencia en la sociedad de prácticas chovinistas, nacionalista, xenofóbicas, excluyente, etc.

La enseñanza de la Historia frente a la diversidad cultural.

La enseñanza de la Historia en el siglo XXI ha visto la necesidad de reconfigurarse y plantearse que el aprendizaje de la historia en particular del pensamiento histórico se entiende como un conocimiento que contribuye directamente sobre la formación de una ciudadanía democrática (Pagès, 2009).

Idrissi (2007) frente a las nuevas perspectivas para la enseñanza de la Historia plantea algunas claves sobre las problemáticas a tomar una historia escolar que promueva la comprensión de los otros y otras, según el autor se debería considerar lo siguiente:

- La denuncia de la violencia como método para resolver los problemas de convivencia y la apuesta por el diálogo.
- El desarrollo de un espíritu crítico que evite la manipulación de las personas y las dote de capacidades para situarse y moverse ante identidades múltiples y para abrirse a los demás con sus diferencias.
- La combinación de diferentes escalas territoriales.
- La aceptación del otro y el respeto mutuo. La historia como protección contra el etnocentrismo.
- La diferencia y la comparación como elementos clave de la enseñanza de la historia.
- La descentración, la empatía, el relativismo como valores culturales.

La Enseñanza de la Historia en el mundo del siglo XXI, debe instalarse en un relato que debería situarse y moverse en el espacio de las identidades múltiples, abrirse a los otros en sus diferencias, en la propia percepción de cada uno y en la percepción del otro. En conclusión, la enseñanza de la historia debería ser un continuo dialogo intercultural (Pagès, Villalón y Zamorano, 2017).

Continuando con la perspectiva indicada anteriormente Nordgren y Johansson (2015) han generado una matriz de trabajo para la realización de una enseñanza de la Historia desde una perspectiva Intercultural. Para esto han construido un modelo que toma los elementos que constituyen las competencias sobre narrativa histórica y los cruza con los componentes de la competencia intercultural.

La matriz propuesta por Nordgren y Johansson (2015) se estructura de la siguiente manera:

Narrativa/interculturalidad	Procesos Sociales y Culturales	Representación de Diferentes Culturas	Perspectiva Descentrada
EXPERIENCIA	Plantear el tratamiento de narrativas históricas que hablen sobre encuentros culturales	Plantear contenidos históricos que permitan conocer de otros y otras cuenta de otros y otras.	Plantear relatos históricos que permitan reconocer a la historia como un proceso contemporáneo.
INTERPRETACIÓN	Plantear la Historia como una estructura narrativa. Esto quiere decir que la enseñanza de la Historia debe dar oportunidad de des-construir los relatos históricos aprendidos.	Plantear una Historia que sea construida con una diversidad de fuentes, de distintos grupos sociales y culturales. Desarrollar las capacidades de interpretación histórica a partir del conocimiento y análisis de distintas culturas.	Plantear la elaboración de relatos históricos que establezcan relaciones con el presente y permitan analizar la situación de las relaciones culturales en el presente.
ORIENTACIÓN	Plantear el considerar las narrativas sobre los usos de la Historia que han realizado distintos grupos sociales y culturales.	Analizar los distintos usos de la Historia. Analizar como los distintos usos de la Historia influyen en los relatos que conocemos y construimos sobre los grupos sociales y culturales.	Utilizar los relatos históricos para analizar críticamente la realidad intercultural del presente.

Matrix of intercultural historical learning (Nordgren y Johansson, 2015) -traducción interpretativa propia-

La representación de afrodescendientes, indígenas e inmigrantes en los textos de estudio de Historia de Chile.

Lo expuesto hasta ahora da cuenta de la relevancia que ha adquirido para la enseñanza de la Historia el hacerse cargo de los desafíos de formar estudiantes que viven en una sociedad intercultural, esto no ha estado ajeno a la situación de Chile por lo que en esta comunicación, nos hemos planteado el problema de conocer cuál es la representación que tienen grupos subalternos como afrodescendientes, indígenas e inmigrantes en los textos de estudio de Historia de Chile utilizados en el sistema público de educación secundaria.

Para cumplir con nuestro objetivo hemos analizado textos de estudio hemos analizado dos textos de estudio de circulación en el sistema público y subvencionado del país y que son entregados de manera gratuita por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) a los y las estudiantes de enseñanza secundaria en el país. Los textos de estudio analizado fueron el libro Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Segundo año Medio de la Editorial SM publicado el año 2016 y el texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Tercer año Medio de la Editorial SM publicado el año 2016. Ambos textos centran el tratamiento de objetivos de aprendizaje relacionados a la Historia de Chile y es por esto que fueron seleccionados en cuanto es de nuestro interés conocer de qué manera los relatos históricos de la historia nacional que se desarrollan en la escuela promueven el reconocimiento de la diversidad cultural. Como indicamos anteriormente, el objetivo de nuestra investigación se ha centrado en conocer la presencia que tienen y cómo son representados grupos subalternos en los relatos de historia de Chile que entrega un instrumento curricular como el texto de estudio. Este trabajo se une al desarrollo de trabajos realizado anteriormente que se han hecho cargo de esta temática analizando el currículum y textos de estudio en la enseñanza primaria chilena (Pagès y Villalón, 2013; Villalón y Pagès, 2013; Villalón y Pagès, 2015 y Pagès, Villalón y Zamorano, 2017).

En el caso de esta investigación, considerando los conceptos de la diversidad cultural y la interculturalidad, hemos centrado nuestro análisis en los grupos afrodescendientes, indígenas y migrantes. Para responder a la pregunta central de nuestra investigación hemos realizado un análisis de los textos de estudio organizado en dos fases. En primer lugar, hemos realizado un análisis de contenido que ha tenido como finalidad identificar la presencia de los tres grupos considerados en los textos de estudio. El análisis los hemos realizado considerando tres cuestiones: la presencia en los contenidos incluidos en el texto de estudio, la presencia en las fuentes utilizadas en el texto de estudio y la presencia en las fuentes iconográficas presente el texto. La segunda fase de análisis ha tenido relación con conocer cómo son representados los grupos afrodescendientes, indígenas y migrantes en los textos de estudios. Para esto hemos realizado el análisis de los relatos presentes en el contenidos, fuentes e imágenes presente en el texto, lo que a través de la lectura hemos levantado códigos que nos han permitido realizar una descripción de cómo es la representación sobre estos grupos en los relatos de los textos.

En el caso de esta comunicación mostramos una parte de este trabajo centrandolo la exposición de los resultados del análisis de contenido y algunos ejemplos sobre las conclusiones iniciales en relación al análisis sobre cómo están representados los grupos estudiados. Todo esto resultado de la revisión del texto de segundo año medio.

La presencia de indígenas, afrodescendientes y migrantes en el texto de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Segundo año Medio.

El texto de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Segundo año Medio (Editorial SM, 2016) aborda los objetivos de aprendizaje propuesto por el currículum nacional, los que en el caso del eje formativo de Historia se concentran en el análisis de los procesos históricos que van desde el estudio de los pueblos aborígenes antes de la conquista hasta la revisión de la situación de Chile a inicios del siglo XX. Para esto el texto se organiza en cuatro unidades, cada unidad se organiza en dos o tres capítulos para abordar los contenidos asociados a los objetivos de aprendizaje, para focalizar aún más el análisis los capítulos ordenan los contenidos a abordar por temas o sub-capítulos.

La primera unidad es titulada como “El Legado Colonial” y se desarrolla a través de dos capítulos. El capítulo 1 es “Pueblos y culturas indígenas” el que se organiza en tres temas Los pueblos originarios de Chile; Los pueblos indígenas y la colonia; e Indígenas y españoles durante el período colonial en Chile. El capítulo 2 “Imperio español y culturas americanas” también se organiza en tres temas que son los siguientes Imperio de los Habsburgo; Reformismo ilustrado: la política centralizadora y modernizante del siglo XVIII; y Sociedad en el período colonial.

La segunda unidad se titula “Conformación del Estado-nación en Chile” se compone de tres capítulos, el primero es Independencia y construcción del Estado-nación en Chile. En este capítulo se desarrollan tres temas Antecedentes de los procesos de independencia americana; Inicios del proceso de independencia; e Impacto de la guerra de independencia. El capítulo segundo titulado “Período conservador” se descompone en dos temas Organización de la república y Proyecto conservador. El tercer capítulo de la unidad se titula “Transformaciones liberales” y se compone de dos temas Impacto del ideario liberal en Chile y El liberalismo en las instituciones y en la educación.

La tercera unidad del texto de estudio de segundo año medio se titula “Conformación del territorio y sus dinámicas geográficas, económicas y sociales”, este se organiza en dos capítulos. El primer capítulo titulado “Consolidación del territorio chileno durante el siglo XIX” desarrolla tres temas Límites y fronteras. Conformación del territorio chileno en el siglo XIX; La conflictiva ocupación de la Araucanía; y Guerra del Pacífico. El capítulo segundo se titula “Economía, recursos naturales y sociedad” en el que se desarrollan cuatro temas Desarrollo económico de la segunda mitad del siglo XIX; Procesos modernizadores del siglo XIX; Transformaciones sociales; y Proyecciones hacia el presente.

La cuarta unidad “La época del salitre y los grandes cambios de fin de siglo”, esta se compone del capítulo primero “La época del salitre y las transformaciones económicas, políticas y sociales de fin de siglo”. En este capítulo se desarrollan los siguientes temas Consecuencias económicas de la incorporación del Norte Grande; Transformaciones sociales de fin de siglo; y Transformaciones políticas en el cambio de siglo. Y el capítulo segundo “La sociedad chilena en el cambio de siglo”. El capítulo segundo se titula “La sociedad chilena en el cambio de siglo” y se compone de los siguientes temas La cuestión social; La respuesta social ante la crisis; y Propuestas de solución a la cuestión social.

El análisis del texto de estudio de segundo año en relación con los tres grupos estudiados nos muestra lo siguiente en cuanto a la presencia de los tres grupos actores en las unidades, capítulos y temas desarrollados en el texto de estudio nos muestra que:

- En el caso de los y las indígenas tienen presencia en tres unidades- unidad uno, dos y tres-. En el caso de la primera unidad los indígenas aparecen en todos los temas del capítulo uno y en el tema tres del capítulo dos de la unidad. En la segunda unidad los indígenas solamente aparecen en el tema uno del capítulo uno. En el caso de la unidad tres los y las indígenas tienen presencia en el capítulo uno en los temas uno y dos. Y en el capítulo dos en el tema cuatro. En la unidad cuatro del texto de estudio los y las indígenas se encuentran ausentes de todos los capítulos y temas.
- En el caso de las y los afrodescendientes el análisis de su presencia o no presencia en el texto de estudio nos indica que en la primera unidad aparecen los y las afrodescendientes en el capítulo segundo en el tema tres. En el caso de la unidad dos, no hay presencia de los y las afrodescendientes en los contenidos presentados. La situación es similar para el caso de la unidad tercera y cuarta donde no hay menciones a ningún tipo de contenido sobre los y las afrodescendientes.
- En el caso de los y las migrantes la revisión del texto muestra que en la unidad uno y dos no hay referencias que mencionen a este grupo. En la unidad tres del texto aparecen menciones a los y las migrantes en el capítulo primero en el tema uno y en el capítulo dos de la unidad en el tema cuatro. En el caso de la unidad cuatro nuevamente no existen registros de menciones a los y las migrantes.

En cuanto al análisis de la presencia de los grupos indígenas, afrodescendientes y migrantes en cuanto a los contenidos el análisis nos muestra lo siguiente:

- En el caso de los y las indígenas los contenidos referidos a estos aparecen en la unidad uno con 16 relatos. En el caso de la unidad dos, relatos asociados a los y las indígenas aparecen solamente en una ocasión. En el caso de la unidad tres se han identificado 10 relatos referidos a los grupos indígenas. Finalmente, en la unidad cuatro no hay existencia de relatos.
- En cuanto a los y las afrodescendientes, los contenidos asociados tienen presencia en la unidad uno en el que se identifican dos relatos en que aparece el grupo afrodescendiente. En las unidades dos, tres y cuatro no hay presencia de contenidos que se refieran a los y las afrodescendientes.
- Para el caso de los y las migrantes los relatos asociados se concentran en su totalidad en la unidad tres en el que se pueden identificar cuatro relatos. En el resto de las unidades no hay presencia de contenidos asociados a los y las migrantes.

Tabla 1. Contenidos asociados a grupos Indígenas, Afrodescendientes y Migrantes

Grupos	Unidad 1: Legado colonial	Unidad 2: Conformación del Estado-nación en Chile	Unidad 3: Conformación del territorio y sus dinámicas geográficas, económicas y sociales	Unidad 4: La época del salitre y los grandes cambios de fin de siglo
Indígenas	16 relatos	1 relato	10 relatos	No hay presencia
Afrodescendientes	2 relatos	No hay presencia	No hay presencia	No hay presencia
Migrantes	No hay presencia	No hay presencia	4 relatos ¹	No hay presencia

El texto de estudio de segundo medio incorpora un total de análisis de la presencia de indígenas, afrodescendientes y migrantes en las fuentes incorporadas en el texto de estudio muestra lo siguiente:

- En el caso de los y las indígenas la presencia de este grupo en las fuentes incorporadas en el texto alcanza un total de 26 fuentes de un total de 105, lo que

¹ La presencia de migrantes corresponde a europeos mayoritariamente, que llegan a Chile en el siglo XIX y XX para ocupar los territorios que ancestralmente, le pertenecían a los pueblos originarios del sur del país.

equivale al 24,7% del total. El análisis por unidad nos muestra que en la primera unidad de un total de 24 fuentes que se incorporan en el texto 21 hace alusión al mundo indígena, lo que equivale al 87,5% del total de fuentes incorporadas en la unidad uno. En la unidad tres no hay presencia de fuentes relacionadas a los y las indígenas, mientras que en la tercera unidad vuelven a aparecer. En la tercera unidad se identifican 5 fuentes de un total de 24 que incorporan contenidos sobre los y las indígenas, esto equivale al 20,8% del total de fuentes de la unidad. Finalmente, en la unidad cuatro no hay presencia de fuentes que incorporen a indígenas.

- En cuanto a la presencia de afrodescendientes y migrantes en las fuentes incorporadas en el texto de segundo medio la revisión nos muestra que los dos grupos indicados no tienen presencia entre las fuentes utilizadas en el texto de estudio.

Tabla 2. Fuentes con presencia de Indígenas, Afrodescendientes y Migrantes en el texto de Estudio de Segundo año Medio.

Grupos	Unidad 1 24 fuentes		Unidad 2 33 fuentes			Unidad 3 24 fuentes		Unidad 4 24 fuentes		Totales 105 fuentes
	Cap. 1 17 fuentes	Cap. 2 7 fuentes	Cap. 1 11 fuentes	Cap. 2 11 fuentes	Cap. 3 11 fuentes	Cap. 1 11 fuentes	Cap. 2 13 fuentes	Cap. 1 5 fuentes	Cap. 2 19 fuentes	
Indígenas	17	4	0	0	0	3	2	0	0	26
	21=87.5%		0			5=20.8%		0		24.7%
Afrodescendientes	0%		0%			0%		0%		0%
Migrantes	0%		0%			0%		0%		0%

El análisis de la presencia de indígenas, afrodescendientes y migrantes en relación con las imágenes que se incluyen en el texto de estudio nos muestra que:

- En cuanto a los y las indígenas las imágenes que hacen referencia a este grupo alcanza a un 11,1% del total, lo que equivale a un total de 18 imágenes de 162. Las imágenes vinculadas a los y las indígenas se distribuyen en el texto de estudio con presencia en las unidades uno, dos y tres, mientras que en la unidad cuatro no hay presencia de imágenes sobre indígenas. Las imágenes que incorporan indígenas se concentran fundamentalmente en la unidad uno, aquí se presenta 15 imágenes de un total de 41 imágenes que aparecen en la unidad. Las imágenes de la unidad uno se encuentran colocadas en el capítulo uno de la unidad donde se encuentran 14 de las quince imágenes. El resto de las imágenes se distribuyen en el capítulo dos con una imagen, y en la unidad tres con dos imágenes. La unidad cuatro no registra presencia de imágenes relacionadas con los indígenas.
- En cuanto a los grupos afrodescendientes no hay imágenes utilizadas en el texto que hagan referencia directa a este grupo. Solamente aparece una imagen a los negros africanos, antes de llegar a América².
- Los emigrantes aparecen presenta en una imagen lo que corresponde al 0,62% del total. Esta imagen está en la unidad tres en el capítulo 1 y se encuentra relacionada con los procesos de expansión del territorio chileno en el siglo XIX.

²[NEGROS AFRICANOS] Grupo de hombres, mujeres y niños recibiendo comida en sacos de trigo. En África muchas de las guerras que han enfrentado a poblaciones locales están estrechamente relacionadas con su pasado colonial. La repartición lineal de los territorios no consideró las diferencias culturales de las poblaciones que habitaban esas regiones. La guerra ha tenido consecuencias devastadoras para la población civil: muerte, hambre y desplazamientos forzados. (pág. 232)

Tabla 3. Presencia de Indígenas, Afrodescendientes y Migrantes en las imágenes incorporadas en el texto de estudio de segundo año medio.

Grupos	Unidad 1 41 imágenes		Unidad 2 56 imágenes			Unidad 3 35 imágenes		Unidad 4 30 imágenes		Totales 162 imágenes
	Cap. 1 22 imag.	Cap. 2 19 imag.	Cap. 1 18 imag.	Cap. 2 17 imag.	Cap. 3 21 imag.	Cap. 1 13 imag.	Cap. 2 22 imag.	Cap. 1 20 imag.	Cap. 2 10 imag.	
Indígenas	14	1	1	0	0	1	1	0	0	18
	15 = 36.5%		1 = 1.78%			2 = 5.71%		0		11.1%
Migrantes	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	0		0			1 = 2.85%		0		0.62%

La representación de los y las indígenas, afrodescendientes y migrantes.

El análisis del texto de estudio en relación con la representación de los y las indígenas, afrodescendientes y migrantes nos muestra que en el caso de los y las afrodescendientes las narrativas que aparecen asocian a lo afrodescendiente con la condición de esclavo. Junto a la relación con la condición de esclavos los y las afrodescendientes son representados como un grupo que tendió a desaparecer de la población chilena a partir de la mezcla con otros grupos étnicos y sociales, como se indica en el siguiente texto:

Los esclavos negros llegaron a Chile junto a la primera expedición de conquista emprendida por Diego de Almagro y a principios del siglo XVII sumaban alrededor de 15.000. Fueron traídos para reemplazar a los indígenas en las tareas pesadas de las haciendas, pero debido al alto costo de su traslado, fueron usados preferentemente en los servicios domésticos. De acuerdo a Marcelo Carmagnani y Herbert S. Klein (1965), la población negra en Chile ascendía en promedio al 12% entre 1777 y 1778, llegando a representar el 20% del total en la zona de Coquimbo y un 18% en Santiago, mientras que en las regiones sureñas eran menos del 10% del total. Considerados como propiedad y traspasados junto con las herencias, solo podían aspirar a comprar su libertad mediante el dinero ahorrado en trabajos especiales, tras lo cual eran llamados libertos. A Chile llegaron por barco desde el Perú o por tierra desde Buenos Aires. Los descendientes de africanos, o afrodescendientes, también se mezclaron con la población local: los hijos de africanos y blancos eran llamados mulatos, mientras que los descendientes de africanos e indígenas fueron conocidos como zambos (p. 67).

Sobre el tema de afrodescendiente es importante que el relato presentado construye la idea de que la población afro no mantuvo presencia en la demografía chilena luego de la colonia, esto es relevante en cuanto a que no se hace ninguna alusión, ni como modo de aclaración de la permanencia de la población afrodescendiente en el Chile actual, tanto en el Chile tradicional, como en los territorios incorporados luego de que Chile ocupara los territorios peruanos de la región Arica y Tarapacá. Los escasos relatos asociados a los y las afrodescendientes se ubican en el período colonial y no se encuentra ninguna representación en el análisis de períodos históricos posteriores.

Para el caso de los grupos migrantes, los relatos que se construyen en los textos están asociados a describir la experiencia de las y los migrantes europeos que llegan a Chile en el siglo XIX, como se describe a continuación:

En 1845 se promulgó la primera Ley de Colonización, con el objetivo de atraer inmigrantes europeos para poblar las tierras ubicadas al sur del río Biobío. El esfuerzo principal se dirigió a la actual Alemania, desde donde llegaron a Valdivia algunos colonos que se instalaron en La Unión. Durante la década siguiente, el agente de colonización Vicente Pérez Rosales guió a varias centenas de familias alemanas que se internaron en la espesa selva, despejaron amplios terrenos en los alrededores del Lago Llanquihue y fundaron las ciudades de Puerto Montt (1853) y Puerto Varas (1854). Además del interés del gobierno sobre la necesidad de asegurar la soberanía mediante la vía de la colonización, existía un interés económico en la ocupación y explotación de estos territorios, pues sus fértiles tierras eran adecuadas para la producción de

cereales, que en esa época tenían una gran demanda interna y externa. Debido a la política de radicación de los indígenas, la que según José Bengoa (1985) "consistía en radicar a los indígenas en espacios delimitados, llamados reservaciones, de modo de tener el resto del territorio libre y expedito para la colonización", estas grandes superficies de tierra comenzaron a explotarse económicamente. Estos colonos tenían conocimientos en distintos oficios artesanales y agrícolas, y muchos trajeron consigo capitales o herramientas, por lo que la región que ocuparon se desarrolló rápidamente, adquiriendo los rasgos culturales distintivos que hasta hoy la caracterizan" (p.191).

Como vemos los relatos sobre migrantes se encuentran concentrado en la migración mayoritariamente blanca y proveniente de Europa occidental. En la misma línea se tiende a levantar relatos que hacen alusión al aporte de estos grupos europeos al desarrollo nacional, mientras que son infrecuentes relatos que den cuenta de las consecuencias de la migración europea del siglo XIX para los pueblos originarios en particular para los Mapuches, tampoco se pueden recoger evidencias que retomen los relatos de la migración europea del siglo XIX al territorio sur de Chile como una causa para comprender la problemática Mapuche en el Chile actual.

Finalmente, los grupos indígenas son incorporados en relatos escritos tanto en el contenido, fuentes e imágenes estos relatos que se presentan. Los relatos asociados al mundo indígena están asociados al conocimiento del territorio chileno antes de la conquista y a el rol de las comunidades indígenas en el mundo colonial, en esta línea los relatos que hacen cumplen en primer lugar con describir características culturales de los pueblos antes de la llegada del conquistador y luego otorgar cualidades sobre todo en torno a las acciones que toman los pueblos indígenas frente a los conquistadores. Es importante destacar que los relatos del texto de estudio incorporan narraciones que permiten situar a los y las estudiantes en las consecuencias para los y las indígenas de los procesos de conquista y ocupación de sus territorios, como se ve en el texto que sigue:

La incorporación de estos grupos a la sociedad chilena tuvo como consecuencia dos quiebres fundamentales en estas comunidades:

- 1. La progresiva pérdida de tierras, principalmente en el sur con las medidas de radicación. La tierra era la base de su autonomía política, además de la base material de su sustento.*
- 2. La asimilación cultural de la que fueron objeto, principalmente a través de la escolarización. A través la educación se buscó traspasar los patrones occidentales a los grupos originarios. (p.230)*

Conclusiones

El análisis del texto de estudio de segundo año nos permite concluir lo siguiente en relación con nuestro objetivo analizar cuál es la representación que tienen grupos subalternos como afrodescendientes, indígenas e inmigrantes en los textos de estudio de Historia de Chile utilizados en el sistema público de educación secundaria.

Primero, en cuanto al análisis de contenido nos muestra que en el caso del texto de estudio de segundo año medio, la presencia de los grupos indígenas, afrodescendientes y migrantes es escasa, lo que genera una dificultad para que los y las estudiantes a través del aprendizaje de la Historia utilizando el texto de estudio puedan oportunidad al menos de identificar la diversidad de grupos sociales y culturales que constituyen en el pasado y en la actualidad. La revisión nos muestra que la presencia es desigual, ya que mientras las apariciones o menciones a los indígenas son reiterativas en distintas unidades del texto de estudio, la situación es distinta para el caso de afrodescendientes y migrantes, los que aparecen de manera reducida en el texto. Con respecto a estos dos grupos se debe agregar que, junto a su presencia mínima en el texto, los relatos que se presentan están acotados a períodos históricos acotados y se desconoce su diversidad como en el caso de los migrantes. Por ejemplo, en el

caso de este grupo, las menciones a migrantes en los relatos de Historia de Chile se resumen a dar cuenta de la migración europea del siglo XIX y no hay menciones a procesos migratorios recientes. En el caso de los grupos afrodescendientes la presencia se ajusta a la esclavitud como sistema de trabajo en la América Colonial y a la descripción de antecedentes antes de la llegada a América. Por otra, parte no se hace mención a la permanencia de los grupos afrodescendiente en la Historia de Chile, esto a través del desarrollo de la tesis de la pérdida de la negritud en la población chilena producto del mestizaje, y a través de la no mención del importante grupo de población afrodescendientes que se incorpora al territorio nacional luego de la Guerra del Pacífico.

Como conclusión de la revisión de la presencia de los tres grupos estudiados se puede indicar que las representaciones asociados a estos tres grupos generan un relato que ubica la participación de los grupos estudiados en un pasado lejano, que tiende a concentrarse en el período de la conquista y la colonia para el caso de indígenas y afrodescendientes y ubica sus últimas acciones o apariciones en la segunda mitad del siglo XIX. Por lo tanto, se transfiere un relato de la Historia en donde los indígenas, afrodescendientes y migrantes no son actores contemporáneos.

Referencias bibliográficas:

- **Kenneth Nordgren & Maria Johansson** (2015) Intercultural historical learning: a conceptual framework, *Journal of Curriculum Studies*, 47:1, 1-25.
- **Joan Pagès, Gabriel Villalón y Alicia Zamorano** (2017) Enseñanza de la Historia y Diversidad Étnica. Los Casos chileno y español en *Revista Educação y Realidade*, V. 42 (1) enero-marzo, Brasil. Pp. 161-182
- **Gabriel Villalón y Joan Pagès** (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la Historia en la Educación Básica chilena. El caso los textos de estudio de Historia de Chile en *Revista Dialogo Andino*, N°47 pp. 27-36

La enseñanza de la historia con el modelo de educación histórica en la formación inicial de profesores y profesoras de educación preescolar: el caso de la BENMAC en Zacatecas

Martina Alvarado Sánchez

martinaalvarado@hotmail.com

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” Zacatecas / México

RESUMEN:

La presente ponencia es producto de un avance de investigación en el que se desentrañan las representaciones que los estudiantes de la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho de la ciudad de Zacatecas construyen con el modelo de educación histórica, misma que permitió hacer un comparativo con la enseñanza desde los conceptos de primer orden que se enseñan en la educación tradicional y cómo impacta la enseñanza desde los conceptos de segundo orden como categorías de análisis. La estrategia como herramienta de evaluación que permitió recabar la información fue el portafolio de evidencias, en el que se muestran los resultados. La pregunta central de la investigación es ¿qué historia se aprende en la BENMAC y cómo impacta en el desempeño profesional del profesorado con niños preescolares?

La metodología implementada fue investigación-acción, se utilizó la observación participante, registros de clase, entre otros instrumentos que dieron cuenta de lo pretendido, también se apoyó de la visita a archivos históricos para trabajar con fuentes primarias, visitas a museos, zonas arqueológicas, entre otras estrategias de enseñanza que coadyuvaron al desarrollo del pensamiento y conciencia histórica en los profesores. Lo más trascendental fue el impacto en el desempeño profesional con niños preescolares, se pudieron develar los aprendizajes que se pueden promover. Nos atrevemos a decir que sí es posible la enseñanza de la historia desde edades tempranas, que contribuye a desarrollar la conciencia y el pensamiento histórico, esto con el enfoque del modelo de educación histórica. Los teóricos centrales de apoyo son; Joan Pagés, Belinda Arteaga, Siddhartha Camargo, Luz Elena Galván y Andrea Sánchez Quintanar.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial, educación histórica, educación preescolar.

O ensino da história com o modelo de educação histórica na formação inicial de professores de educação pré-escolar: o caso do BENMAC em Zacatecas

RESUMO:

A presente pontuação é o produto de uma avanço da pesquisa na que se desentram as representações que os estudantes da escola Normal Manuel Ávila Camacho da cidade de Zacatecas construem com o modelo de educação histórica, mesmo que é permitido em um conjunto comparativo com a ida desde Os conceitos de iniciação ordenaram a introdução do ensino básico e a percepção da instrução desde os conceitos de segundo orden, a estratégia que permitiu recabar a informação sobre o meio do portfólio de evidências, em que se mostravam os resultados. A pergunta central da pesquisa é a qual é a história em que se encontra na BENMAC e como se traduziremos o desempenho profissional com crianças preescolares? A metodologia implementada foi a observação participante, registros de classe, entre outros instrumentos que a contagem de créditos, além de apoiar a visita a arquivos para o trabalho com fontes primárias, visitas a museos, zonas arqueológicas, entre outras estratégias de ensino que Coadyuvo al desarrollo del pensamiento e a consciência histórica nas profissões, mas o mais profundo no desempenho profissional com crianças preescolares, conseguiu revelar os aprendizajes que podem promover e o impacto que se tem, onde nos atrevemos a decir que é possível A instrução da história de edades, que contribui para a consciência e o pensamento histórico do modelo de educação histórica. Los teóricos fundamentais de apoio filho Joan Pagés, Belinda Arteaga, Siddhartha Camargo, Andrea Sánchez Quintanar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inicial, educação histórica, educação pré-escolar.

The teaching of history with the model of historical education in the initial training of teachers of preschool education: the case of the BENMAC in Zacatecas

ABSTRAC:

The present paper is the product of a research progress in which the representations that the students of the Normal School Manuel Avila Camacho of the city of Zacatecas construct with the model of historical education, which allows comparative with the teaching since the concepts of the first order that is taught in traditional education and how education impacts from the second order concepts, the strategy that allowed to gather the information was through the portfolio of evidence, in which, the results are shown. The central question of the research is what history is learned in BENMAC and how does it translate into professional performance with preschool children? The methodology implemented was participant observation, class records, among other instruments that gave account of what was intended, also supported the visit to historical archives to work with primary sources, to visit museums, archeological zones, among other teaching strategies that contributed to the development of thought and historical awareness in new teachers, but the most important in the professional performance with preschool children, it was possible to unveil the learning that can be promoted and the impact that has, where we dare to say that if it is possible the teaching of history from an early age that contributes to develop the consciousness and the historical thought from the model of historical education. The central theorists of support are Joan Pagés, Belinda Arteaga, Siddhartha Camargo and Andrea Sánchez Quintanar.

KEYWORDS: Initial education, historical education, preschool education

Una mirada al objeto de estudio

En el contexto actual de nuestra sociedad, se ha generado una demanda de gran alcance en el campo de la educación y en la producción de generación de nuevos conocimientos; de igual forma, el avance constante y la evolución de las tecnologías alrededor del mundo demanda a personas con una formación profesional en el campo de la educación que vaya a tono con lo que la sociedad del siglo XXI exige. Lo que implica contar con personas competentes que aporten al desarrollo de la sociedad del conocimiento, sobre todo en un país como México, que sufre de diversas reformas para sobrellevar la situación económica, social y cultural que enfrenta.

En el campo de la formación docente en México, se han dado una serie de reformas curriculares que han posibilitado cambios de paradigmas, pero que a la vez han sido en muchas de las ocasiones adversas a las condiciones institucionales que enfrentan estas instituciones formadoras de docentes.

En el año 2011 se inicia con la puesta en marcha de un plan de estudios llamado Prueba Aula, sirve para valorar posibles alcances y modificaciones, con el fin de mejorar la formación inicial de docentes en las escuelas normales del país; en el año del 2012 se comienza de manera formal el plan con algunas modificaciones, que, si bien es cierto, fueron necesarias, no se cambió de forma sustancial la esencia de hacia dónde dirigir la formación de los futuros profesionales de la educación que la sociedad demandaba en pro de la mejora de la calidad educativa de educación básica, particularmente en el caso de la enseñanza de la historia.

La malla curricular que conforma el plan de estudios está organizada en trayectos formativos (plan de estudios 2012), los cuales entretejen un entramado conceptual para el logro de un perfil de egreso enmarcado a nivel nacional e internacional de lo que se requiere para ser docente. Dentro del trayecto de la enseñanza se encuentran los cursos de Historia de la Educación, Educación Histórica en el Aula y Educación Histórica en Diversos Contextos, los cuales van articulado y abonan a un perfil profesional para comprender lo que implica el hacer docente dentro del campo de la educación en un contexto temporal amplio.

La importancia del estudio es que, se pretende que el alumno sea capaz de relacionar el presente con el pasado, visualizar el futuro y que los estudiantes conozcan los más recientes debates teóricos en torno a la historia como disciplina científica que posibilite la visualización de las múltiples oportunidades de cómo se puede aprender historia y su traducción en el

desempeño profesional en educación básica; que posibilite desarrollar en los alumnos pequeños otra mirada de lo que es la historia como parte de la vida cotidiana del sujeto que aprende en un contexto social concreto.

Por tanto, como formador de docentes, se requiere un dominio en el campo que se trabaja, sobre todo que apueste a impactar en la enseñanza con los alumnos que forma como futuros egresados de las escuelas normales, donde se hace necesario valorar el nivel de logro obtenido en su desempeño profesional, mismo que se puede hacer por medio de estrategias de evaluación que permita ver con precisión y claridad tales logros, en donde además debe de tener claro el tipo de evidencias a seleccionar, que permita hacer una valoración más objetiva.

En esta investigación se utilizó el portafolio de evidencias, considerado como una herramienta de evaluación idónea, para develar las representaciones que los alumnos normalistas construyeran en su proceso de formación al interior de las aulas, en particular, sobre la enseñanza de la historia con el enfoque de la educación histórica, modelo que permite tener otra mirada sobre dicha disciplina y su enseñanza.

La finalidad de este trabajo es dar cuenta de la experiencia lograda en el desempeño profesional de los profesores noveles en su proceso de formación inicial en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” de la ciudad de Zacatecas en la Licenciatura en Educación preescolar, en la que se hizo necesario la elaboración de un proyecto de investigación que definiera hacia dónde dirigir dicha estrategia de evaluación, que posibilitara valorar cómo se fueron construyendo las representaciones de los estudiantes, a lo largo de su proceso de formación al interior de las aulas normalistas y que le apostara a ser el hilo conductor de la estrategia planteada.

La pregunta central de investigación es ¿qué historia aprenden los profesores noveles en la BENMAC y cómo es el impacto en su desempeño profesional con niños preescolares?, se plantearon interrogantes secundarias que ayudaran a develar lo pretendido y estas fueron: ¿cómo organizar el curso?, ¿qué tipo de incentivos tengo para generar verdaderos aprendizajes?, ¿cómo hacerle para recuperar lecturas de materiales, consulta de archivos, investigaciones, visitas a museos, etc., y poder articular las producciones elaboradas por los alumnos?, ¿qué tipo de planeación se necesita realizar?, ¿cómo intervenir para articular?, entre otras preguntas que permitieran contribuir a un perfil de egreso que demanda la enseñanza de la historia en alumnos normalistas y, sobre todo, en su desempeño profesional del nivel preescolar, en dicho proyecto también se incluyó que los alumnos hicieran su portafolio individual, que diera cuenta de su proceso formativo, con la finalidad de complementar la información y valorar el nivel de logro obtenido.

La muestra de estudio fueron dos grupos de 25 integrantes cada uno, se utilizó una metodología de investigación-acción, se trabajó con seminario-taller, los instrumentos de investigaciones utilizados fueron observaciones con alumnos en sus prácticas profesionales, aplicación de cuestionarios, entre otros instrumentos de campo que permitió el recabo de información; también se recuperaron ensayos, experiencias personales de sus registros de clases, entre otros recursos que plantea el enfoque de la educación histórica, los resultados que se obtuvieron fueron exitosos. El propósito de lo que aquí se presenta es la aportación tanto teórica como metodológica obtenida en este proceso de investigación que aporta la experiencia, sobre todo la generación de conocimientos que se dieron en los alumnos normalistas.

Antecedentes: problema o reto, una necesidad por atender

La enseñanza de la historia como disciplina y en particular de la educación en torno a la temporalidad y la enseñanza del tiempo histórico “ha sido una de las principales preocupaciones de la didáctica de la historia” (PAGÉS, 2011), para muestra, se cuenta con una serie de investigaciones de España, Estados Unidos de América, entre otros países, de igual forma especialistas en el tema, donde México no está exento.

Dichas investigaciones arrojan que imperan las malas prácticas en la educación, no se recuperan las herramientas con las que cuenta el docente y no es porque no quiera, sino porque no tiene la formación que le permita echar mano de dichos recursos, que son puntos centrales para trabajar la enseñanza de dicha disciplina; se sigue cayendo en la enseñanza tradicional, desaprovechando todas las oportunidades, como el acercamiento al patrimonio cultural, museos, etc., Pagés plantea que “la escuela debe superar la enseñanza de una historia como una acumulación de datos y fechas, el aprendizaje debe basarse en las relaciones entre pasado, presente y futuro, a nivel personal y social (Pagés, Santiezteban, 1999, p. 85-86).

Se han generado “combates por la historia” que se han librado. 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 sesenta la controversia se centró en los contenidos; es decir, el eje de los debates fue qué hechos o procesos incluir en los planes y programas de estudio, mientras que para los noventa, la cuestión se había desplazado hacia la historia como disciplina científica; el debate era en torno a la historia como una forma específica de conocimiento con su propia lógica, nociones, problemas, evidencias, mecanismos de corroboración y validación.

La historia 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 (Arteaga y Camargo 2011), en América Latina y en México, también se han generado este tipo de debates, debido a que la enseñanza se ha centrado en los contenidos de primer orden como fechas memorables, pero con la puesta en marcha del plan 2012 se parte de la idea de recuperar los acontecimientos como procesos que permitan la comprensión de los mismos, entre otros asuntos que cambian la mirada de la enseñanza de la historia; sustento del enfoque de la educación histórica en las aulas y en otros contextos.

La educación, como un campo de estudio especializado, ha tenido situaciones adversas por las que ha transitado y ha tenido que modificar algunos aspectos, como el caso de la enseñanza de la historia como disciplina que se encarga de la memoria histórica de los pueblos, de ahí que sea necesario visualizar cómo se ha formado a los profesores noveles y cómo ha sido su desempeño en educación básica y en particular con niños pequeños de 3 a 6 años de edad; valorar si dichos profesores son competentes para enfrentar lo que la sociedad actual demanda de estos profesionales de la educación, de ahí la recuperación de los conceptos de segundo orden como categorías de análisis, parte sustancial de la reforma 2012 puesta en marcha en las escuelas normales de México.

También, es importante revisar el nivel de logro de su perfil de egreso de los profesores noveles y qué tanto las diferentes asignaturas y/o cursos que conforman el plan de estudios llevan a buen puerto tal formación. Actualmente, podemos decir que existe una ausencia o debilidad en torno a la enseñanza de la historia, en todos los niveles que conforman el sistema educativo mexicano.

Una nueva mirada de enseñar historia en las normales mexicanas: el caso BENMAC

Al profundizar teóricamente y en investigaciones sobre la enseñanza de la historia, se vio la urgencia de hacerla indagatoria sobre las causas del problema y la pertinencia de generar una formación de profesores competentes que le abonen a la mejora del desempeño profesional, en lo que a educación se refiere y, en particular con niños pequeños, pues dicho problema es anquilosado y en cierta forma ha acarreado situaciones graves en la comprensión de lo que implica ser docente y en especial darle tratamiento adecuado.

Una forma de poder darnos cuenta de ese proceso de formación y nivel de logro de las competencias requeridas se vio en lo que respecta al portafolio de evidencias, entendiendo según Pozo Flores (2013):

Es una colección de documentos en diferentes soportes que describe y documenta el proceso de aprendizaje y las competencias de una persona, mostrando su desarrollo personal y profesional a través del tiempo. Los documentos deben ir acompañados de una reflexión sobre el esfuerzo realizado y sobre el propio proceso de aprendizaje”.

Pozo, al igual que el Instituto Tecnológico Superior de Monterrey de México, coinciden en la organización de tal instrumento, el cual divide en tres secciones esta herramienta: La personal, donde se publica lo referente a su biografía o historia de vida del futuro profesionista; La académica: considerada como la parte medular del portafolio de evidencias, aquí se incluyen los trabajos académicos seleccionados, mismos que ya fueron reflexionados y valorados tanto por el profesor formador, como por el estudiante, referido a su proceso formativo a lo largo del periodo que se quiera contemplar; y La profesional: se refiere a lo correspondiente al ejercicio de la práctica profesional, en este caso, a los estudiantes en formación de las escuelas normales y contempla lo que tiene que ver con el ejercicio profesional; se consideran las fases intensivas de las jornadas de práctica que les permite ejercitarse en la docencia (elaboración de diagnóstico de los grupos en los que se presente el acto educativo, instrumentos de recolección de información, diseño de planeaciones, procesos de enseñanza-aprendizaje, herramientas de evaluación donde se puede contar con evidencias como pueden ser fotografías, videograbaciones, diario de campo, entre otros insumos que pueden ser recuperados para el proceso de reflexión, de lo que implica la práctica docente) en condiciones reales de trabajo, aspectos cruciales para la indagatoria en torno a diagnosticar cuáles son las representaciones que los estudiantes van construyendo en su proceso de formación inicial.

Para valorar qué tan útil es esta herramienta de evaluación, a partir de la experiencia vivida al interior de las aulas normalistas de la BENMAC, de la licenciatura en educación preescolar, se tiene constancia de ese proceso, que da cuenta de lo logrado por los estudiantes normalistas, lo que permite hacer un análisis comparativo en relación a la enseñanza tradicional con el enfoque de educación histórica, y de igual forma sobre las representaciones iniciales con las que contaban los alumnos y cómo fueron modificándose a lo largo de su proceso formativo en el que el portafolio fue un instrumento de gran valía.

La educación histórica en el aula, así como en diversos contextos del plan de estudios 2012, recupera lo antes enunciado y da la posibilidad de ver la historia desde otro ángulo. Los alumnos de la BENMAC pudieron construir nociones sobre historia desde otra mirada.

Una experiencia de investigación

Se partió de las premisas planteadas de la investigación-acción, la muestra fue un grupo de 25 alumnos, se diseñaron estrategias desde el enfoque de educación histórica dentro de la planeación, en la que se echó mano del trabajo por proyectos, donde se planteaban preguntas detonantes, para así hacer el análisis tanto de fuentes documentales que recomiendan dichos cursos, y de igual manera con fuentes primarias encontradas en los archivos que se visitaron. También se elaboraron historias de vida de manera personal, en la que la producción se presenta en un documental, mismo que se encuentra en el portafolio que fueron construyendo, conforme se iba avanzando en los cursos entre otras actividades que posibilitaron el desarrollo de habilidades intelectuales en la formación inicial en los alumnos normalistas, pero sobre todo, cambiar sus representaciones sobre la importancia de la historia, el papel que juega en la enseñanza; se fue desarrollando el pensamiento y conciencia histórica, se tienen evidencias para muestra lo siguiente:

Sabemos que la educación histórica en las aulas ha sido muy difícil de plantar sin presencia de quejas, disgustos e inconformidades. Sin embargo, nunca se ha mencionado la verdadera importancia de la misma dentro del proceso educativo de todos los seres humanos en proceso de desarrollo. Personalmente, dentro de mi formación de educación básica siempre se me habló de la historia como una materia aburrida, donde había que memorizar fechas, hechos y personajes importantes. No obstante, jamás se me dijo el para qué me serviría, que yo tuviera la respuesta a las preguntas que se me podrían hacer sobre esos hechos específicamente de México, siempre se trabajó de la misma manera, sin cambios ni variaciones a las estrategias de trabajo aplicadas. Aseguro, sin temor a la duda, que esto generó desmotivación y disgusto en mí para tal concepto: historia. Hasta que llegué al, antes considerado, último escalón de mi formación, el nivel superior.

En un primer momento, al enterarme que llevaría historia de la educación me generó un malestar anticipado por dicho concepto inicial, pero decidí dejar de lado los prejuicios y esperar algo distinto, aunque no fuera a ser de este modo. Actualmente, el concepto y la idea inicial que tenía sobre la historia ha cambiado radicalmente, convirtiéndose en otra percepción totalmente distinta y transformando positivamente el disgusto antes tenido en la misma. (Estefany, alumna de cuarto semestre, comunicación personal, mayo de 2017)".

Se puede observar en cierta forma el enfoque tradicional de la enseñanza de la historia y su cambio en la construcción de su representación desde otra perspectiva, esto gracias a los productos elaborados por los alumnos como lo son: escritos donde aparecen reflexiones personales de su proceso de revisión de lecturas, mismas que posibilitaban la discusión y el análisis al interior del aula; mapas conceptuales, cuadros de doble entrada; además, artículos de opinión, ensayos y escritos que denotan las representaciones construidas, en su proceso formativo.

También los alumnos realizaron entrevistas para trabajar la oralidad como fuente primaria, por ejemplo; cuando estaban elaborando su historia de vida, entrevistaron a padres, abuelos, hermanos, es decir, a personas que pudieran dar información en torno a su persona, otras fuentes primarias como: fotografías, diarios personales de sus padres, etc., descubriendo, que eso posibilitó más empatía en el grupo, un ejemplo:

La verdad al revisar mis fotografías desde el momento de mi gestación, me di cuenta porque mi tía es como mi mamá..., qué tan importante es remontarme a lo que fui como niño, puesto que esto me permite conocerme mejor, pero sobre todo porque soy como soy, mis gustos, preferencias...(Mireya, alumna de cuarto semestre, comunicación personal, 2015).

Al revisar sobre fuentes primarias, recuperaron la fotografía como elemento central para ser analizado, además, entrevistas a familiares. Esto dio como resultado una historia de vida personal. El producto se vinculó cuando se trabajó educación histórica en diversos contextos, se habló de patrimonio cultural, acercamiento a museos, entre otros recursos que se abordaron

en el curso, indagaron en las fotografías de su historia de vida qué acercamiento habían tenido con museos, patrimonio cultural (música, tradiciones, etc.), en donde pudieron develar cosas que no recordaban, dando cuenta que es importante la recuperación de la memoria histórica, para comprenderse como hombres o mujeres de su tiempo.

Como lo señala March Bloch, hacían comentarios como:

Yo decía que nunca había ido a un centro arqueológico, ni a museos y al revisar mis fotografías me doy cuenta que varias veces lo hice, incluso en secundaria y prepa, pero como no le encontraba sentido lo borré de mi mente, pero como ahora que lo estamos haciendo y vinculándolo con la formación personal y social y sobre todo con mi vida cotidiana entiendo por qué soy parte de la historia en una sociedad. (Adriana H., comunicación personal, Mayo 2014).

Al trabajar las diferentes fuentes primarias, su importancia y trascendencia en la enseñanza de la historia; al tener acercamientos en los archivos, tanto de la BENMC como en el AGN, en la hemeroteca de la biblioteca, los alumnos se interesaron por hurgar acerca de temas que en su vida les había interesado, al respecto:

Híjole, yo no sabía que aquí en Zacatecas también había mujeres que se vestían muy elegantes, yo creí que solo en las películas de la época de Porfirio Díaz, pero al revisar las revistas y periódicos, me di cuenta que había consejos para las mujeres de la clase acomodada y se veían esos vestidos bonitos con encaje, sombreros, no, pues así si es interesante hacer historia. (Zelene generación 2011-2014, comunicación personal, s/f.).

Al abordar los conceptos de primero y segundo orden, que “refieren a categorías analíticas que permiten la comprensión de estos eventos” (Arteaga y Camargo, 2011), fueron elementos centrales para adentrarnos a profundidad de lo que implica la enseñanza de la historia y sobre todo cómo puede ser posible ese acercamiento con niños preescolares, en donde pudieron diseñar situaciones de aprendizaje a partir al tema que en el jardín de niños les asignaban y lo vinculaban con aspectos de la vida cotidiana y echaban mano, por ejemplo, de llevar a que los abuelos les platicaran, sus padres, de igual forma utilizaban otros recursos que fueron clave para el abordaje de dicha situación; sobre todo, lograr los aprendizajes esperados que se planteaban en su desempeño profesional con niños preescolares.

Un caso de una alumna que trabajó en el nivel preescolar en sus jornadas intensivas de trabajo, organizó un proyecto, su intervención docente fue la construcción de una línea de tiempo en donde inicia con las Morismas de Bracho, que son fiestas tradicionales de la ciudad de Zacatecas, y se hace el simulacro de encuentro entre moros y cristianos, luego lo vinculan con el origen del porqué la feria en septiembre, le siguen con el descubrimiento de América y culminan con el encuentro de dos mundos y lo de las Naciones Unidas.

Cabe decir que aquí se echó mano mucho de la oralidad de las personas, investigaciones, documentales, etc., situación que posibilitó dicha articulación y construir esa línea de tiempo en preescolar, se hizo una exposición por parte de los alumnos, ellos por sí solos explicaron dichos procesos y su importancia; es pertinente señalar que algunos niños participaban en las morismas, otros platicaban de lo que sus papás y abuelos les comentaban por qué la feria, y todo ello lo vincularon con fechas enmarcadas dentro de la historia oficial, en el encuentro de dos mundos se provocó el interés y vínculo de las morismas con el descubrimiento de América, en donde se presentó un mapa y se hicieron dramatizaciones al respecto, se plantearon preguntas detonantes con los niños, que provocaron comprender qué países conforman el continente americano y cuáles el europeo, se fue articulando con lo de las Naciones Unidas.

En algunas de las actividades elaboraron maquetas, vestuario, elementos propios de cada situación que se estaba abordando y se montó una exposición de lo elaborado por equipos, en donde se distribuyeron quién explicaría cada cosa; los padres quedaron satisfechos, al respecto un padre de familia comenta:

Mi hijo entiende mejor qué son las morismas, cómo se presentaron en México, el porqué la feria en septiembre, cuándo se festeja la fundación de la ciudad, quién descubrió América, el porqué de nuestras costumbres, cuáles son las características de los chinos, españoles y el porqué de nuestras tradiciones como mexicanos, qué vergüenza... (Octubre 2015, recuperado de diario de campo, alumna Adela, egresada de la segunda generación 2013-2016, s/f.).

Podemos observar que trabajar con los conceptos de segundo orden que son categorías que permiten el análisis de tales conceptos: empatía cambio y permanencia, tiempo y espacio histórico, relevancia, evidencia, se puede acercar a los alumnos a tener otra mirada de nuestra historia y comprender por qué somos como somos, como bien lo plantea March Bloch, “el hombre es producto de su tiempo” y de igual forma como dice Andrea Sánchez Quintanar “la historia es testigo de las edades, luz de verdad, vida memoria... hasta las cotidianas, que menciona cualquier libro de texto” (2006), esto permite que el sujeto que aprende vaya desarrollando su pensamiento y conciencia histórica con la recuperación del pasado, partiendo del presente.

Conclusión

En el proceso de formación de los futuros profesores de nuestro país es necesario cambiar paradigmas sobre la enseñanza de la historia, en el caso de las normales se está haciendo brecha para modificar mentes a partir de reflexionar sobre su vida cotidiana. Los hallazgos que se encontraron en la investigación fueron que es posible que, al cambiar las representaciones de los profesores noveles, haya impacto en su desempeño profesional con niños de 3 a 6 años de edad (educación preescolar).

A partir de ir desarrollando el pensamiento histórico y conciencia histórica en los estudiantes en la formación inicial, se podrá dar el cambio de paradigmas que necesitamos para formar mentes pensantes y sobre todo que tengan conciencia de por qué somos lo que somos, hacia dónde dirigir la mirada, la experiencia de investigación llevada a cabo demuestra cómo se van modificando las representaciones de los estudiantes en torno a lo que implica la historia y sobre todo su enseñanza.

Lo que aquí se enmarca es una situación que está en ese proceso de cambio, porque con los hallazgos encontrados los formadores de docentes nos estamos dando cuenta de que es posible la transformación en la formación de profesores noveles en las Escuelas normales, para muestra lo que aquí se enuncia. Es necesario que nuestras autoridades educativas, docentes formadores y docentes en servicio entiendan y comprendan lo que implica ser docente, y no solo es dar clases como las autoridades creen que es, hace falta tener otra perspectiva de la enseñanza de la historia. Aprender la historia haciendo historia.

Urge el cambio de paradigmas sobre qué es enseñar, desde una perspectiva didáctica pedagógica, disciplinar, contextual y curricular, es lo que en los tiempos actuales se demanda, se puede decir que trabajar la enseñanza de la historia es una tarea necesaria de atender, en donde se le dedique más tiempo a la formación de los futuros profesores, y en particular en educación básica. En ese sentido, el portafolio de evidencias, como herramienta de evaluación, es una estrategia importante de considerar en el desempeño profesional del ser docente, puesto que da cuenta del nivel de logro obtenido, en cuanto a aprendizajes se refiere, y sobre todo permite observar el proceso formativo del alumno y cómo se van dando los

cambios en el proceso de construcción de sus representaciones construidas a lo largo de su proceso de formación.

Referencias bibliográficas:

- **Arteaga Belinda y Camargo Siddhartha**, Educación Histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria
- Conocimiento del Medio Natural y Social 1 (2001-2002), México, D.F. SEP.
- **Dallongeville Alain**, Noción y Practica de la Situación Problema en Historia
- **Díaz Barriga, Frida** (2005). “Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida”, México, Mc Graw-Hill.
- **Escobedo Delgado Martín** (2009). *Clío va a la escuela. Representaciones sobre la asignatura de historia en la Educación Secundaria*, Veracruz, X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- **Pagés J.** (1997). El tiempo histórico. En Benjam. P. y Pagés J. (Coord.), Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria.
- **Pagés J.** (2000). La Enseñanza del Tiempo Histórico; una propuesta para superar viejos problemas, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Plan de Estudios 2011
- Planes y programas de educación básica 2011, (preescolar, primaria y telesecundaria).
- **Sánchez Quintanar Andrea**, Reencuentro con la Historia
- **Sánchez Quintanar, A.** (2006). “Reflexiones sobre la historia que se enseña,” México
- **Zavala Lauro**” El paradigma emergente en educación y museos,” opción, año/vol. 22, número 050, Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela, pp. 128-141, 2006

La construcción de contrarelatos del odio en la formación inicial del profesorado

Aurora Arroyo - María Ballbé - Roser Canals - Carmen Rosa García - Joan Llusà - Manuel López - Montserrat Oller - Antoni Santisteban
aaroyo@dde.ulpgc.es; ballbe.maria@gmail.com; roser.canals@uab.cat; rgarcia@uma.es;
juan.llusa@uab.cat; mlm138@ual.es; montserrat.oller@uab.cat; antoni.santisteban@uab.cat
Univ. de las Palmas de Gran Canarias - UAB – Univ. de Málaga – Univ. de Almería / España

RESUMEN:

Presentamos un trabajo realizado con estudiantes en formación inicial, sobre sus opiniones y actitudes ante la existencia de un relato de odio en medios digitales hacia grupos minoritarios y comunidades diversas. Queremos analizar la existencia de discursos del odio en las redes sociales y la participación y valoración de los futuros y las futuras maestras, para desarrollar el pensamiento crítico sobre estas narrativas degradantes desde la acción educativa.

Creemos que es urgente empoderar al profesorado para que incluya en sus competencias profesionales y en su práctica estos textos del odio para superar las ideologías camufladas detrás de los discursos como el machismo, la islamofobia, el racismo, la xenofobia o la aporofobia (el rechazo al ser humano pobre) o, incluso, aquellas que incluyen la apología del terrorismo.

Es imprescindible educar en la formación del pensamiento crítico para detectar las ideologías que están detrás de estos discursos, ya que están presentes en el medio social del alumnado y deben ser objeto de estudio en la escuela.

Los resultados que hemos obtenido nos indican que es fundamental trabajar los relatos del odio y los contrarelatos sobre problemas sociales relevantes en nuestras aulas universitarias.

Es necesario hacer que los estudiantes sean conscientes de la necesidad de trabajar a favor de los derechos humanos y la justicia social. Con este trabajo pretendemos aportar conocimiento para educar en la racionalidad por encima de la presencia de las emociones y en la educación para fortalecer una ciudadanía democrática y solidaria.

PALABRAS CLAVES: Discurso del odio, pensamiento crítico, contrarelatos

A construção de contra-histórias de ódio na formação inicial de professores

RESUMO:

Nós apresentamos um trabalho com os alunos em formação inicial, sobre os seus pontos de vista e atitudes para a existência de uma conta de ódio de mídia digital em relação a grupos minoritários e comunidades diversas. Analisamos a existência de discurso de ódio em redes sociais e participação e valorização de futuros e futuros professores a desenvolver o pensamento crítico sobre essas narrativas degradantes de ação educativa.

Nós acreditamos que é urgente para capacitar professores para incluir em suas habilidades profissionais e praticar esses textos de ódio para superar as ideologias camufladas por trás dos discursos como o sexismo, a islamofobia, o racismo, a xenofobia ou aporofobia (rejeição pobre ser humano) ou, inclusive, aqueles que incluem o pedido de desculpas do terrorismo.

A educação é essencial na formação do pensamento crítico para detectar as ideologias por trás desses discursos, porque eles estão presentes no ambiente social dos alunos e deve ser estudado na escola.

Os resultados que temos obtidos indicam que é essencial para trabalhar as histórias de ódio e contra-narrativas sobre importantes problemas sociais em nossas salas de aula da universidade.

É necessário conscientizar os alunos sobre a necessidade de trabalhar pelos direitos humanos e pela justiça social. Neste artigo é fornecer conhecimentos para educar na racionalidade acima da presença de emoções e fortalecer a educação para a cidadania democrática e solidariedade.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso de ódio, pensamento crítico, contra-narrativas

The construction of counter-stories of hatred in the initial teacher training.

ABSTRAC:

We present a project done with students in initial formation, about their opinions and attitudes towards the existence of a hate story in digital media towards minority groups and diverse communities. We want to analyze the existence of hate speech in social networks and the participation and evaluation of future and future teachers, to develop critical thought about these degrading narratives from the educational action.

We believe that it is urgent to empower teachers to include in their professional skills and practice these kind of hate texts to overcome the ideologies camouflaged behind discourses such as sexism, Islamophobia, racism, xenophobia or aporophobia (the rejection of poor human being) even those that include the apology of the terrorism.

It is indispensable to educate in formation of critical thinking to detect the ideologies that are behind these speeches, since they are present in the social environment of the students and it must be object of study in the schools.

The results we have obtained show that it is essential to work on hate stories and counter- stories about relevant social problems in our university classrooms. It is necessary to make the students aware of the need to work for human rights and social justice.

With this project we intend to contribute knowledge to educate on the rationality over the presence of emotions, also in education to strengthen a democratic and solidary citizenship.

KEYWORDS: Speech of hatred, critical thinking, counter-narratives, social problems.

1. Una investigación en curso sobre los relatos del odio

“El valor agregado más importante de internet, la facilidad que otorga para que los unos conozcan las culturas de los otros y que además se conozcan los unos con los otros, sin barrera alguna, produce como efecto colateral nocivo que los extremistas, xenófobos o psicópatas de todos los rincones, seres marginales y aislados en la mayoría de los casos, encuentren un nuevo modo ultra eficaz tanto de reagruparse y encontrar ideas afines a las suyas como de expresión de sus patologías sociales o mentales, tales como el ejercicio de diversos modos de crueldad frente a ciertas categorías de individuos...” (Kaufman, 2015).

Presentamos una investigación en curso sobre los relatos del odio y su tratamiento desde la enseñanza de las ciencias sociales, que forma parte de un proyecto de investigación más amplio donde colaboran diversas universidades españolas¹. En una primera fase de nuestro proyecto, estamos indagando en el pensamiento de estudiantes de formación inicial del profesorado, sobre sus opiniones ante la existencia de relatos del odio en los medios de comunicación digitales. Se analiza su participación y sus actitudes hacia este tipo de discursos en las redes sociales. Como objetivo pretendemos valorar sus capacidades de pensamiento divergente para construir contrarelatos del odio.

La formación de los futuros profesores y profesoras debe incluir las herramientas profesionales para una enseñanza de las ciencias sociales que ayude descubrir la

¹ Proyecto de Investigación financiado por el MINECO (EDU2016-80145-P): Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las ciencias sociales a la formación de una ciudadanía global crítica? Profesorado investigador: Carles Anguera (UAB), Aurora Arroyo (LPGC), María Ballbé (UAB), Roser Canals (UAB), Jordi Castellvi (UAB), Consuelo Diez (UJA), Carmen Rosa García (UMA), Francisco Gil (UAB), Neus Gonzalez (UAB), Gustavo Alonso González (Universidad de Medellín), Ana Hernández (UEX), Dolores Jiménez (UAL), Joan Llusà (UAB), Manuel López (UAL), Sandra Muzzi (UAB), Montserrat Oller (UAB), Delfín Ortega (UBU), Joan Pagès (UAB), EddaSant (Manchester Metropolitan University), Breogán Tosar (UAB), Emma Vidal (UJI), Montserrat Yuste (UAB). Investigador Principal: Antoni Santisteban (UAB).

intencionalidad camuflada detrás de los discursos como el machismo, el racismo, la islamofobia, la xenofobia, el clasismo o la aporofobia (el rechazo al ser humano pobre, Cortina, 2017). Es imprescindible formar al profesorado para que sea capaz de formar en su alumnado el pensamiento crítico, para detectar las ideologías detrás de todo tipo de textos o relatos.

Los resultados que estamos obteniendo con nuestra investigación nos indican que es fundamental trabajar los relatos del odio y las capacidades críticas, para construir contrarelatos sobre problemas sociales actuales en nuestras aulas universitarias. Es necesario hacer que los estudiantes sean conscientes de la necesidad de trabajar a favor de los derechos humanos y la justicia social (Santisteban, 2017a).

Con este trabajo pretendemos aportar conocimiento para educar en la racionalidad por encima de la presencia de las emociones, que son inevitables en cualquier acción humana, pero que deben analizarse desde el conocimiento científico y la reflexión intelectual. Defendemos a los profesores y profesoras como intelectuales capaces de decidir por ellos mismos el qué y el cómo enseñar, partiendo de los valores democráticos y universales que deben guiar los estudios sociales. Frente a las emociones contraponemos la racionalidad para comprender los problemas, las intenciones y las dificultades de la convivencia (Santisteban, 2017b).

2. ¿Qué es la imagen del enemigo?

“No saciemos nuestra sed de libertad tomando de la copa de la amargura y el odio”. Martin Luther King: *Yo tengo un sueño*. 28 de agosto de 1963

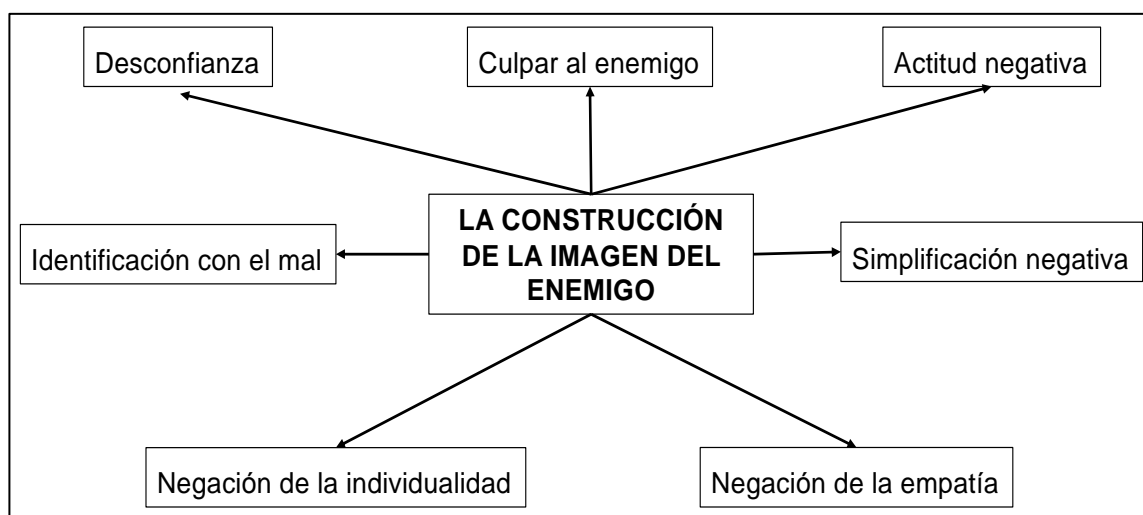
La base del discurso del odio es la construcción de la imagen de un enemigo, que puede ser una persona o un grupo cultural, étnico o social. La imagen del enemigo refleja nuestras debilidades, nuestros miedos y nuestra incapacidad para gestionar la riqueza de la diversidad de todo tipo. El discurso del odio se dirige al enemigo o a esa imagen que se ha construido del enemigo, para justificar nuestro propio fracaso como seres humanos. Esta realidad constituye una de las grandes preocupaciones en Europa y en el mundo, porque es el relato de la intolerancia y la xenofobia hacia determinadas culturas o identidades (Consejo de Europa, 2017). El Consejo de Europa (2017) promueve diversas iniciativas para luchar contra los discursos del odio y ayudar en la construcción de contrarelatos del odio, en especial desde la educación. La enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia, tiene una gran responsabilidad en la formación del profesorado y en la revisión de contenidos y de posibles metodologías de trabajo en el aula.

Una de las cuestiones fundamentales que están en el origen de los discursos del odio es la creación de la “imagen del enemigo”. La creación de la imagen del enemigo significa que construimos una idea de una persona o grupo de personas a los cuales culpamos de todos nuestros males y a los que deseamos lo peor, ya que amenaza nuestra forma de vida, nuestros valores y nuestra identidad. Estos aspectos han sido estudiados sobre todo por parte de la sociología, que ha analizado las características de la imagen del enemigo, que puede ser una persona o un grupo.

Spillmann y Spillmann (1991) distinguen una serie de actitudes en la creación de la imagen del enemigo:

- a) *desconfianza*, porque todo aquello que proviene del enemigo es malo o engañoso;
- b) se *culpa al enemigo* de las tensiones existentes y de todo aquello que la situación tiene de negativa;

- c) *actitud negativa*, ya que todo lo que hace el enemigo es con la intención de perjudicarnos;
- d) *identificación con el mal*, porque el enemigo representa todo lo contrario de lo que somos y de todo aquello por lo que luchamos, quiere destruir lo que más queremos, y por lo tanto debe ser destruido;
- e) *simplificación negativa*, afirmando que todo aquello que beneficia al enemigo nos perjudica, y viceversa;
- f) *negación de la individualidad* y asociación todo lo que pertenece a un grupo determinado es automáticamente nuestro enemigo;
- g) *negación de la empatía*: no tenemos nada en común con nuestro enemigo; ninguna información no nos hará cambiar nuestra percepción del enemigo; los sentimientos humanos y los criterios éticos hacia el enemigo son peligrosos.



Como escribe el poeta:

*“Para crear un enemigo toma un lienzo en blanco
 y esboza sobre él las figuras de hombres, mujeres y niños.
 Hunde la brocha en el pozo de tu propia oscuridad.
 Dibuja en el rostro de tu enemigo la envidia, el odio, la crueldad
 que no te atreves a admitir como propias.
 Ensombrece todo asomo de simpatía en sus rostros.
 Borra cualquier resto de la mirada de amores, esperanzas y miedos
 que residen en el calidoscopio de su corazón infinito.
 Deforma su sonrisa
 hasta que parezca el aspecto tenebroso de una mueca de crueldad.
 (...)”*
 (Sam Keen, 2004, *Faces of the Enemy. Reflections of the Hostile Imagination*).

Farida Shaheed (2012) considera que la enseñanza de la historia o de las ciencias sociales puede ser un instrumento al servicio de la paz o de la guerra, puede servir para trabajar por la convivencia o para crear la imagen de un enemigo:

“La enseñanza de la historia puede servir como ‘continuación de la guerra por otros medios’, dado que los libros siguen proyectando la imagen del enemigo y preparan a las generaciones futuras para continuar las hostilidades” (Shaheed, 2012, 10).

2. ¿Qué es el discurso del odio?

Hay diferentes definiciones del discurso o del relato del odio (*hatespeech*), reproducimos aquí la definición de la Comisión Europea:

Entendemos el discurso del odio como fomento, promoción o instigación, en cualquiera de sus formas, del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de raza, color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condición personales(Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia. Recomendación 15 de marzo de 2016).

Parekh (2006) distingue tres características en el relato del odio: a) delimita a un individuo o grupo a partir de una serie de características; b) lo estigmatiza adjudicándole una serie de cualidades consideradas indeseables; c) generaliza el estereotipo de tal forma que se considera que siempre está presente en todos los componentes del grupo; d) se excluye al grupo de las relaciones sociales normales, se considera que no pueden observar con normalidad las reglas de la sociedad y su presencia es hostil e inaceptable.

El Consejo de Europa ha promovido diversas campañas contra los relatos del odio, en especial los que se dan en las redes sociales. Las metas en la lucha contra los relatos del odio son la defensa de los derechos humanos, la participación democrática y el análisis crítico de los medios de comunicación. Se trata de concienciar a las jóvenes generaciones sobre las consecuencias de los relatos del odio que promueven el racismo y la discriminación a través de Internet (Consejo de Europa, 2014).

Desde la enseñanza de las ciencias sociales podemos contribuir al análisis de los relatos del odio que aparecen en las redes sociales y donde participa el alumnado que tenemos en las clases. Para analizar estos relatos es necesario desarrollar el pensamiento crítico como pensamiento dialéctico, que incorpore las vivencias del alumnado y la realidad social actual (Ross, 2004, 2013; Renner, 2009). En último término, se trata de construir contra relatos divergentes.

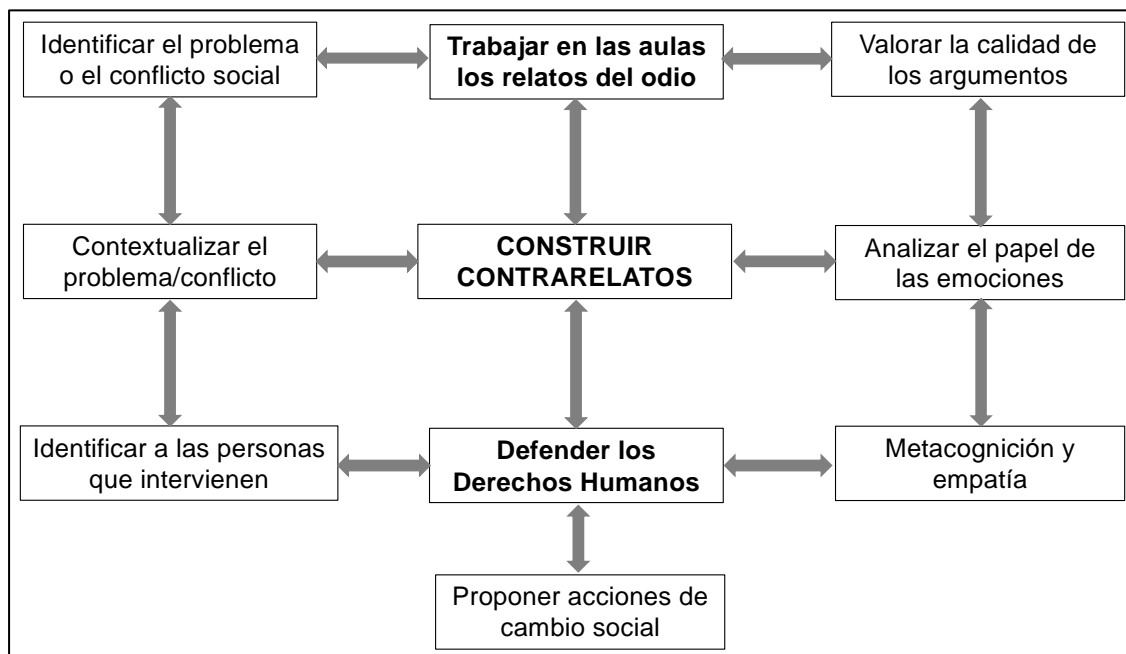
3. ¿Cómo construir contrarelatos alternativos a los relatos del odio?

“No debería suponerse un ‘nosotros’ cuando el tema es la mirada al dolor de los demás”
(SusanSontag, 2010, 14).

Promover un texto alternativo al relato del odio significa descubrir sus contradicciones, los prejuicios y los estereotipos, al mismo tiempo que se argumenta de manera coherente sobre la defensa de los derechos humanos, demostrándolas falacias que justifican el odio hacia un individuo o grupo y su estigmatización. El papel de las emociones en los relatos del odio es evidente, por ello deben reconocerse los sentimientos que haya detrás de los relatos y debe contraponerse la racionalidad a través de la argumentación. Existen diversas propuestas, en especial des del Consejo de Europa a partir de campañas en Internet (Consejo de Europa, 2017).

No sabemos hasta qué punto las y los jóvenes participan en estos relatos del odio en las redes sociales, cuándo lo hacen y cómo, en qué temas intervienen y en qué términos, si alimentan el odio o construyen contrarelatos. No podemos ignorar el papel de la juventud en los relatos del odio, donde opina sobre problemáticas actuales. Proponemos un esquema de trabajo para

analizarlos relatos del odio en las clases de ciencias sociales, relativos a cuestiones socialmente vivas, con el objetivo final de construir contrarelatos y proponer acciones de cambio social (Santisteban, 2017b).



El proceso que proponemos va desde la deconstrucción de los relatos del odio hasta la construcción de contrarelatos. Comienza con la identificación del problema o del conflicto social y contextualizarlo e identificar a los protagonistas. Después se trata de valorar los argumentos que se emplean en el relato y valorar el papel de las emociones, de tal manera que, al mismo tiempo, analizamos nuestros propios sentimientos sobre el tema (metacognición) y los de los autores del relato (empatía). Al final se trata, como ya hemos comentado, de construir contrarelatos alternativos a los relatos del odio, anteponiendo a cualquier actitud los derechos humanos y, al mismo tiempo, señalar cuál es el cambio social necesario para evitar este tipo de relatos.

4. ¿Cuál ha sido el proceso de investigación?

Nuestra investigación se dirige a la formación inicial del profesorado. Les proponemos que reflexionen sobre los discursos del odio y que construyan contrarelatos alternativos. Entendemos que el futuro profesorado de ciencias sociales debe ser consciente de su papel como agente social y como parte de la ciudadanía democrática, debe ser una persona responsable y comprometida, además debe ser capaz de trabajar con los discursos del odio en sus clases.

Nuestra investigación es interpretativa y parte de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, a partir de diferentes materiales, textos e imágenes, que se deben interpretar. Son actividades de tipo individual y se permite usar cualquier tipo de dispositivo electrónico de información o comunicación. Entendemos que -como universitarios- debemos darles las consignas mínimas, para descubrir sus capacidades y sus limitaciones para enfrentarse a cuestiones socialmente vivas o para construir contrarelatos. Este instrumento de investigación debe completarse con otras técnicas, pero en esta comunicación nos centraremos solo en algunas preguntas del cuestionario.

Los objetivos generales de nuestra investigación son:

- a) descubrir cuál es la participación de los estudiantes en discusiones en redes sociales o publicaciones digitales, donde encontramos relatos del odio sobre temas controvertidos;
- b) analizar sus capacidades para analizar un debate en un medio digital y evaluar las argumentaciones de los participantes en relación a los discursos del odio;
- c) el papel de las emociones en sus representaciones sociales y su capacidad para contraponer la racionalización;
- d) su competencia para construir contrarelatos alternativos a los relatos del odio, en defensa de los derechos humanos.

En este momento estamos analizando algunos de los resultados obtenidos en las diversas universidades españolas que participan en esta investigación, en diferentes cursos de los grados de educación infantil y educación primaria. Analizaremos en este caso los resultados parciales de un grupo de 17 estudiantes del Grado de Educación Primaria de segundo curso de la Universidad Autónoma de Barcelona. Somos conscientes de la limitación de estos primeros resultados provisionales, pero el propósito es compartirlos y ampliarlos a medida que el proyecto avance.

5. Algunos resultados provisionales

El cuestionario elaborado para esta primera parte de la investigación que estamos llevando a cabo, propone que los futuros docentes analicen los discursos del odio y sean capaces de construir contrarelatos. Se permite usar cualquier tipo de dispositivo electrónico de información o comunicación (Smartphone, Tablet, ordenador, etc.), para responder a cualquiera de las preguntas propuestas. Para este trabajo, se presentan los resultados obtenidos de la primera, segunda y cuarta pregunta.

La primera pregunta pretende saber qué tipo de participación se tiene en debates o chats de las redes sociales, especialmente en discusiones donde existen relatos del odio sobre temas controvertidos. Por eso se pregunta sobre la frecuencia o el uso de seudónimo.

- 1.1. *¿Sueles participar en este tipo de debates o chats? Justifica tu respuesta.*
- 1.2. *¿Utilizas un seudónimo? Justifica tu respuesta:*
- 1.3. *¿Sobre qué temas has opinado alguna vez?*
- 1.4. *¿Cómo calificarías tus intervenciones?*

La mitad de las respuestas (53%) afirma no haber participado nunca en un debate o chat en las redes sociales. Una tercera parte (35%) participa muy poco, y el 12% a veces. Nadie manifiesta que participa *“muy a menudo”*. En las justificaciones que aportan se destaca *“el ambiente negativo que suele predominar”* y *“la falta de respeto”*, por lo que prefieren no opinar. No obstante, la mayoría consideran que no participan *“por falta de tiempo”*.

Aquellos que participan, en un 82% lo hacen sin usar seudónimo, ya que consideran que *“son mis opiniones y no me escondo”* o *“no me tengo que esconder por opinar”*. El 12% que afirma usar el anonimato, lo hacen *“para que no se me pueda localizar ni saber quién soy”*. El resto no contesta a esta pregunta.

En cuanto a los temas en los que han opinado alguna vez, tan solo plantean los siguientes: la independencia de Cataluña, Trump, cuestiones polémicas (sin especificar) y homofobia. En ningún caso se ejemplifica o explica. Y consideran que sus intervenciones han sido:

“sarcásticas, normalmente reforzadas con hechos y datos, pero nunca objetivas”, “pocas, pero directas y precisas”, y “respetuosas y portadoras de datos”.

En la segunda pregunta se muestra una línea de comentarios a raíz de los atentados terroristas del 18 de agosto de 2017 en Barcelona y Cambrils, donde se puede constatar la existencia de discursos del odio. Se les pide que digan cómo se han sentido al leerlos. Se pretende indagar en el papel de las emociones en las representaciones sociales y la capacidad para la racionalización.

- 2.1. *¿Cómo te has sentido al leer los comentarios? (a seleccionar entre diferentes ítems)*
- 2.2. *¿Por qué has elegido esa opción? Justifica tu respuesta.*

Las respuestas se reparten de manera igualitaria (aproximadamente un 25%) entre las opciones de “sentir disgusto/asco (repulsión, desprecio, aberración, desdén)”, “sentir ira (resentimiento, indignación fastidio, animadversión)”, y “sentir tristeza (desesperanza, melancolía, aflicción, nostalgia)”, mientras que las opciones de “miedo (desconfianza, preocupación, ansiedad, nerviosismo)”, “sorpresa (asombro, estupefacción, desconcierto, conmoción)”, y “desidia (indiferencia, apatía, desgana, desinterés)” son muy minoritarias, y la opción de “alegría (felicidad, orgullo, satisfacción, placer)” no ha sido escogida por nadie. A continuación se pedía que justificaran sus respuestas. Para analizar estas respuestas se ha creado una rúbrica, que permite establecer tres tipologías de estudiantes que hemos denominado: principiantes, emergentes y expertos.

Justificación de las emociones relacionadas con el debate en los medios sociales sobre el terrorismo como cuestión socialmente viva: **racionalización**

Experto	Justifica sus emociones con una argumentación fundamentada y valorando algunas debilidades de los discursos del odio, sobre sus causas y consecuencias. Comprende otras opciones u otras perspectivas y demuestra capacidad para la empatía
Emergente	Justifica sus emociones con argumentos que reproducen sus sentimientos, pero no hace referencia a los relatos del odio ni aporta causas ni consecuencias
Principiante	No justifica sus emociones, ya que reproduce argumentos que solo describen la opción adoptada

En la gran mayoría de las respuestas no se justifican las emociones sentidas, ya que se reproducen argumentos que solo describen la opción adoptada, por lo que la mayoría de estudiantes se situarían en un nivel de “principiante”, con respuestas del tipo: “porque es decepcionante leer cosas así”, “no hay religión mala o buena”, “porque me parece una falta de respeto”. Hay alguna excepción de estudiantes que se podría considerar de nivel “emergente” que justifica su respuesta escribiendo: “porque me ha transportado a aquel día... creo en la libre expresión, pero con unas bases éticas y valores sólidos”. No podemos considerar a ningún estudiante con un nivel de experto con las respuestas que tenemos.

Por otro lado, la cuarta cuestión les plantea la opción de participar en un debate como el analizado en la pregunta anterior. Se les pide si hubieran participado y, si lo hubieran hecho, qué rol hubieran adoptado y cuál habría sido su comentario. El propósito es indagar en la competencia para construir contrarelatos alternativos a los relatos del odio, en función de una valoración ética de los mismos, aportando una perspectiva diferente.

4.1. *¿Participarías en el debate de esta noticia?*

4.2. *Supongamos que hubieras decidido participar en el debate. ¿Cuál sería tu comentario en ese caso?*

El 70% considera que no participaría en el debate de esta noticia. Consideran mayoritariamente que *“es perder el tiempo”* y que *“no es útil”*, ya que *“no se puede convencer por internet”*. Además, afirman que en este tipo de cadena de comentarios *“la gente lanza al vacío su opinión sin escuchar”*, *“es absurdo hacer un comentario en un ambiente tan negativo y poco respetuoso y mal informado”* y *“al final se acaba faltando al respeto a la gente”*.

Cuando se les pide cómo sería su comentario en el supuesto que participaran, mayoritariamente afirman que *“defendería que lo sucedido no tiene que ver con la religión musulmana”*, ya que *“el Islam no promueve la violencia”*. Consideran que *“hay dejar a un lado la religión y hablar de terroristas”* porque *“los yihadistas NO representan al Islam”*. Se repite varias veces la idea que *“no hay que generalizar”* porque *“lo que sucedió no es el resultado la gente musulmana, sino de un grupo”*. Además, se insiste en la necesidad *“de pedir respeto para la comunidad musulmana”* y *“no promover el odio ni la violencia”*. Finalmente, algunas alumnas consideran que *“no se debe aceptar ni tolerar la violencia, pero se debe entender de dónde viene para poner remedio”* y que *“se trata de juzgar si en nuestra sociedad estamos tomando medidas contra el fanatismo, venga de donde venga”*. Y una alumna afirma que *“si el índice de ataques desde la religión musulmana es más alto es porque los países de origen son pobres y están oprimidos”*.

6. Conclusiones

En este momento de la investigación –que está en su primera fase de desarrollo- no podemos aportar resultados más detallados. No obstante, y a pesar de la provisionalidad y la limitación de las respuestas de la muestra, lo que presentamos en este trabajo parece ser una tendencia a confirmar con otros estudiantes y con otros instrumentos de investigación. Nuestra finalidad es llegar a elaborar una propuesta sobre las competencias necesarias que deben contemplarse en la formación del profesorado, para que sea capaz de enseñar a deconstruir los discursos del odio y a construir contrarelatos alternativos desde los derechos humanos y la justicia social.

La enseñanza de las ciencias sociales debe prestar atención a los discursos del odio, incorporándolos como material de trabajo en nuestras clases, para analizar el origen y las características de los debates de los medios de información y comunicación. Ignorar esta realidad nos parece incoherente, ya que cada vez tiene más presencia en las redes sociales o en los medios digitales. Hay que abordarlos, analizarlos y aprender a dar una respuesta o tomar decisiones sobre los problemas sociales que plantean.

Es importante preparar al profesorado, hacerlo consciente y ofrecerle las herramientas necesarias para que su trabajo esté al servicio de los valores democráticos. Nos gustaría, como grupo de investigación, abrir un debate sobre este tema para generar ideas, conocimiento y propuestas didácticas originales. Nos parece un reto que debemos asumir.

Referencias bibliográficas:

- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Barcelona: Paidós.
- Kaufman, G. A. (2015). *Odium dicta*. Libertad de expresión y protección de grupos discriminados en internet. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

- **Parekh, B.** (2006). *Hatespeech: Isthere a case forbanning. Publicpolicyresearch.* 12 (4), 660-661.
- **Renner, A.** (2009). Teachingcommunity, praxis, and courage: A foundationpedagogy of hope and humanization. *EducationalStudies*, 45, 59–79.
- **Ross, E. W.** (2004). Social Studies and CriticalThinking. Kincheloe, J.L.; Weil, D. (eds.), *CriticalThinking and Learning: anEncyclopediaforParents and Teachers.* Westport, Connecticut: GreenwoodPress, 383-388.
- **Ross, W.** (2013). Spectacle, criticalpedagogy, and critical social studieseducation. Díaz, J.J.; Santisteban, A.; Cascajero A. (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social.* Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá, 19-43.
- **Santisteban, A.** (2017a). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. Martínez Medina, R.; García-Morís, R.; García Ruiz, C.R. (eds.). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación.* Córdoba: AUPDCS/Universidad de Córdoba, 558-567.
- **Santisteban, A.** (2017b). Educació política i mitjans de comunicació. *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16.
- **Sontag, S.** (2010). *Ante el dolor de los demás.* Barcelona: RandomHouseMondadori.
- **Spillmann, K. R.; Spillmann, K.** (1991). La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos. *RICS(Revista Internacional de Ciencias Sociales)*, 127, 59-79.
- **Shaheed, F.** (2012). *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales.* Nueva York: Naciones Unidas. Asamblea General. 9 de agosto de 2013.
- Council of Europe (2014). *Bookmarks. A manual forcombatinghatespeech online through human rightseducation.* No HateSpeechMovement. Council of Europe: EuropeanYouth Centre Strasbourg.
- Council of Europe (2017). *We Can! TakingActionagainstHateSpeechthroughCounterAlternativeNarratives.* No HateSpeechMovement. Council of Europe: EuropeanYouth Centre Strasbourg.

Ante la mentira: educación en literacidad crítica y acción social

Jordi Castellví - Ma. del Consuelo Díez - Paco Gil - Gustavo A. González
Valencia - Ma. Dolores Jiménez - Breogán Tosar - Emma Dunia Vidal -
Montserrat Yuste - Antoni Santisteban

castekun@gmail.com; mcdiez@ujaen.es; francisco.gil@uab.cat; gustavoalonsogonzalez@yahoo.com;
mjimenez@ual.es; bregan.tosar@uab.cat; evidal@edu.uji.es; montseiedu@gmail.com;
antoni.santisteban@uab.cat

UAB - Univ. de Jaén – Univ. de Medellín – Univ. de Almería – Univ. Jaume I. / España

RESUMEN:

¿Los futuros y las futuras maestras son capaces de determinar la veracidad y la intencionalidad de la información? En esta comunicación presentamos un trabajo realizado con estudiantes de formación inicial sobre la literalidad crítica, es decir, sobre la alfabetización para saber interpretar de manera crítica las informaciones relativas a problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas.

Según los resultados de las investigaciones realizadas por el grupo de investigación GREDICSy la investigación “Evaluating information: The Cronerstone of Civic Online Reasoning” (University Stanford), hay una dificultad para distinguir la información verídica de aquella falsa y manipulada. Esta desinformación amenaza a la democracia. Es por ello que queremos profundizar en algunos elementos claves de la literalidad crítica. Estamos convencidos de que no existe democracia de calidad sin una educación basada en la formación del pensamiento crítico y para la acción social. Debemos proponer una educación crítica sobre la información, en una sociedad donde la postverdad y las emociones parece que se imponen a la racionalidad y la argumentación fundamentada. También estamos convencidos de que no existe una auténtica educación sin una formación en literacidad crítica para la defensa ante la manipulación y para promover la participación democrática. Y para formar en literalidad crítica, necesitamos un profesorado capaz de adoptar una postura crítica ante la información y para la transformación social.

PALABRAS CLAVES: Literacidad crítica, veracidad, intencionalidad, postverdad.

Perante as falsas verdades, educação em literacidade crítica e ação social.

RESUMO:

Os futuros e futuras professores são capazes de determinar a veracidade e intencionalidade da informação? Nesta comunicação apresentamos um trabalho realizado com estudantes de formação inicial sobre o literalismo crítico, ou seja, sobre a alfabetização para saber como interpretar criticamente informações sobre problemas sociais relevantes ou questões socialmente ativas. De acordo com os resultados de pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa de pesquisa GREDICSy "informações Avaliação: A Cronerstone de Civic linha de raciocínio" (Universidade de Stanford), há uma dificuldade em distinguir verdade que informações falsas e manipuladas. Esta desinformação ameaça a democracia. É por isso que queremos nos aprofundar em alguns elementos-chave do literalismo crítico. Estamos convencidos de que não há democracia de qualidade sem uma educação baseada na formação do pensamento crítico e da ação social. Temos de propor uma educação crítica sobre a informação, numa sociedade em que a pós-verdade e as emoções parecem ser impostas à racionalidade e à argumentação fundamentada. Também estamos convencidos de que não há educação autêntica sem um treinamento crítico de alfabetização para a defesa contra a manipulação e para promover a participação democrática. E para treinar na literalidade crítica, precisamos de uma faculdade capaz de adotar uma atitude crítica em relação à informação e à transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização crítica, veracidade, intencionalidade, pós-verdade.

Faced with false truths, education in critical literacy and social action.

ABSTRAC:

Are future teachers capable of determining the veracity and intentionality of the information? In this communication we present a project made with students of initial formation about critical literacy, meaning on literacy to know how to critically interpret information about relevant social problems or socially active issues.

According to the results of the research carried out by the GREDICS research group and the research "Evaluating information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning" (University Stanford), there is a difficulty to distinguish the truthful information from that false and manipulated information. This misinformation threatens democracy. That is why we want to go into detail about some key elements of critical literacy.

We are convinced that there is no quality democracy without an education based on the formation of critical thought and social action. We must propose a critical education about information, especially in a society where post-truth and emotions seem to be imposed on rationality and grounded argumentation. We are also convinced that there is no authentic education without a critical literacy training for the defense against manipulation and to promote democratic

participation. To train in critical literacy, we need a faculty capable of adopting a critical attitude towards information and for social transformation.

KEYWORDS: Critical literacy, truthfulness, intentionality, post-truth.

Introducción

Nuestra comunicación presenta algunos de los datos obtenidos de un proyecto de investigación interuniversitario en curso¹, que tiene como uno de sus principales objetivos analizar las competencias en literacidad crítica de los y las estudiantes de formación inicial ante una cuestión socialmente viva, así como indagar en sus capacidades para enfrentarse a la información tergiversada, sesgada o falaz.

Este trabajo sobre literacidad crítica ha sido realizado con estudiantes en formación inicial y muestra algunos de los resultados obtenidos, así como también nos da evidencias sobre la capacidad de los futuros maestros y maestras para distinguir la veracidad en determinadas informaciones y la intencionalidad de las mismas.

Tomamos como base algunas investigaciones realizadas por el grupo de investigación GREDICS (Santisteban, et al., 2016) y la investigación "Evaluating information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning" realizada por Stanford History Education Group de la Stanford University (Wineburg et al., 2016), ya que en dichas investigaciones se reconoce la dificultad de la ciudadanía para distinguir la verdad de la mentira.

A partir de nuestras investigaciones y de nuestra experiencia en la docencia, estamos convencidos que no existe democracia de calidad sin una educación basada en la formación del pensamiento crítico y para la acción social, teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad donde la posverdad y las emociones se imponen a la razón y a la argumentación coherente. También estamos convencidos de que no existe una auténtica educación si los jóvenes no pueden defenderse de la manipulación y para promover la participación democrática.

¹ Proyecto de I+D EDU2016-80145-P. MINECO.

Fundamentos de la investigación

En una sociedad globalizada, donde los medios de comunicación y las redes sociales construyen la realidad conocida, nos parece fundamental que la enseñanza de las ciencias sociales trabaje para la formación del pensamiento crítico (Santisteban y González Valencia, 2013). Si bien el concepto de pensamiento crítico ha acabado convertido en un simple desarrollo de habilidades cognitivas, sin tener en cuenta que los estudios sociales deben tener como finalidad última la intervención social. Lankshear y McLaren (1993) propusieron una nueva perspectiva de investigación y de enseñanza, que conocemos como literacidad crítica.

Para Wodak y Meyer (2003):

“Formar la literacidad crítica supone formar lectores que además de saber decodificar, interpretar un código, mostrar una competencia semántica y pragmática, es decir, comunicativa, sepan asumir un rol de crítico o analista identificando las opiniones, valores, intereses del texto en la línea de la corriente del Análisis Crítico del Discurso”. (p. 87).

La literacidad crítica supone la deconstrucción de cualquier texto o discurso, escrito u oral, venga de donde venga, para comprender cómo el lenguaje es una práctica social que implica una determinada concepción del poder (Knobel, 2007). De esta forma, no se trata de que la ciudadanía sea competente en una serie de habilidades cognitivas, sino de que sea crítica ante la información que encuentra o que recibe, para ser capaz de analizar dicha información y tomar decisiones para actuar y transformar la sociedad (Tosar y Santisteban, 2016; Llusà y Santisteban, 2017; Tosar, 2017).

En este proceso es evidente que sin introducir cambios en la formación inicial del profesorado es muy difícil obtener mejores resultados en la formación para la literacidad crítica del alumnado de educación infantil, primaria o secundaria. El profesorado debe estar preparado para interpretar de manera crítica la información y, a su vez, para crear las condiciones en los estudios sociales para que el alumnado se forme como ciudadanos y ciudadanas que interpreten y actúen frente a los problemas y conflictos de nuestro mundo.

Metodología y proceso de investigación

En esta primera fase de investigación hemos utilizado un cuestionario que nos permite obtener datos cuantitativos y cualitativos, ya que incluye una serie de actividades, la mayoría abiertas, que buscan comprender el modo en que nuestros estudiantes se enfrentan a la información de los medios.

La muestra investigada ha sido de 47 estudiantes de formación inicial del Grado en Educación Primaria. La actividad propuesta se realizó de forma individual, con un tiempo máximo de 45 minutos y con la posibilidad de utilizar herramientas digitales para completar la información que se requería, ya fueran Smartphone, Tablet, etc.

El objetivo de este instrumento de investigación es indagar en las capacidades del profesorado en formación para realizar una interpretación crítica de diferentes informaciones que conllevan una fuerte carga de valores y de intencionalidad. En todas las preguntas se podía consultar cualquier tipo de dispositivo digital, para verificar la

información, para buscar otros puntos de vista o para complementar los datos que se ofrecían.

Se pide que valoren las informaciones de los medios digitales en función de quienes son protagonistas y de su intencionalidad -explícita o implícita-, que sean capaces de comprender a quién beneficia o qué intereses se esconden. Se trata de conocer su capacidad de enfrentarse a información sobre cuestiones socialmente vivas, para distinguir la manipulación o la ideología en los relatos, para lo cual pueden ayudarse de otros recursos o de otros medios digitales. Se analiza una noticia que evoluciona y que, finalmente, parece ser falsa y que requiere de que quienes la analizan hagan uso de sus habilidades de pensamiento crítico para contrastar fuentes y para valorar la fiabilidad de los medios.

Analizamos sus competencias en literacidad ante un problema social e indagamos en sus capacidades para enfrentarse a la manipulación o a la ocultación de información por parte de los medios. Para este análisis hemos elaborado diversas tipologías para categorizar las respuestas del alumnado, mediante el uso de rúbricas. Así, establecemos tres tipos de estudiantes: principiantes, emergentes o expertos.

El análisis de los resultados de este primer instrumento de investigación que hemos utilizado, lo haremos sobre los datos correspondientes a la segunda y cuarta actividad del cuestionario, formado por preguntas abiertas a partir del análisis de una determinada información.

La segunda pregunta del cuestionario tiene como objetivo evaluar la capacidad de los y las estudiantes para interpretar críticamente la información que les ofrecemos, poniendo de manifiesto que es totalmente falsa. El primer ejercicio presenta un tweet que hace referencia a la estadística de hombres asesinados en manos de sus mujeres en el último año. En este caso se propone la realización de una interpretación crítica del tweet, pidiendo la opinión sobre el mismo y dando la posibilidad de contrastar esa información, si el alumno lo considera preciso.



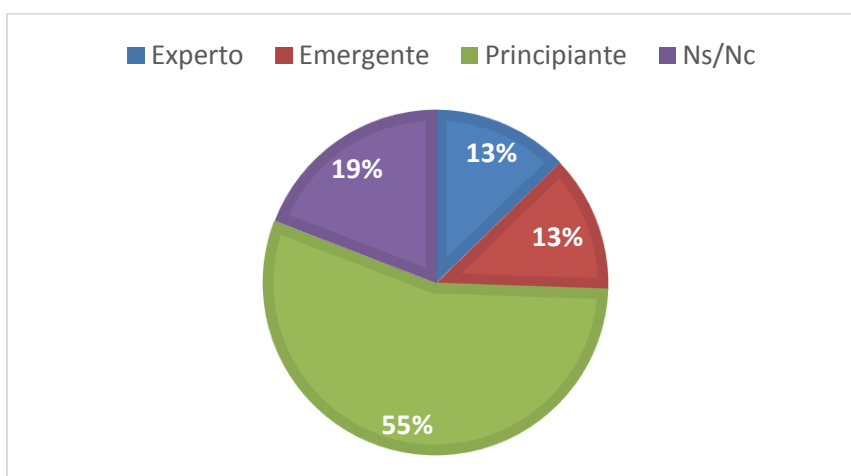
Por otro lado, la cuarta pregunta constaba de tres partes. En la primera se presentaba una información que ponía de manifiesto la desatención que había recibido un niño pequeño por parte de sus padres, que habían decidido encerrarle en la caja fuerte de un hotel. En esta primera parte se pedía dar una primera opinión sobre el suceso. En la segunda parte, se ofrecía otra noticia sobre el mismo hecho que desmentía la primera, ya que afirmaba que eran sus hermanos los que habían escondido al pequeño en la caja fuerte jugando al escondite, y que sus padres rápidamente llamaron a emergencias. En este punto se pedía una segunda valoración por parte de los y las estudiantes de formación inicial. Finalmente, se les pedía redactar una valoración crítica sobre el tratamiento de la información por parte de los medios, fundamentándose en las dos noticias que se les había presentado y en otras informaciones complementarias que se pudieran aportar.

Análisis de resultados

El análisis de los resultados de la segunda pregunta, sobre el tweet que presentaba una estadística de hombres asesinados en manos de sus mujeres, se realizó a partir de una rúbrica con tres niveles de literacidad crítica que dan lugar a tres tipologías. En el primero *-principiante-*, corresponde a aquellos estudiantes quedaban argumentos sobre los datos del tweet sin hacer una crítica detenida de su contenido y de la realidad sobre la violencia de género.

Por otro lado, la tipología de *emergente* corresponde a aquellos estudiantes que dieron argumentos sobre la noticia y la compararon con otras fuentes, introduciendo la duda sobre su veracidad, pero sin llegar a comprender la ideología del autor que la difunde. Finalmente, la tipología de *experto* corresponde a aquellos estudiantes que daban argumentos sobre la fiabilidad y la veracidad de la noticia, contrastando la información con otras fuentes y denunciando la auténtica ideología de quien la difunde, que intenta esconder la realidad incontestable que es la violencia de género.

Los resultados obtenidos son alarmantes, aunque si los comparamos con otras investigaciones podrían ser los esperados y, en todo caso, respaldan nuestra convicción sobre la necesidad de una investigación como la que presentamos en nuestro contexto, para poder revertir de alguna manera la situación.



Como podemos ver, el número de estudiantes principiantes es mayoritario, siendo más de la mitad de la muestra. Es decir, más de la mitad analizaron el tweet de forma

superficial y no hicieron una crítica detenida de su contenido y de la realidad sobre la violencia de género. Por ejemplo, un estudiante comenta:

“Nos debería horrorizar que los hombres maltratados no cuenten con ello de entrada. El maltratado masculino es muchas veces más aislante social y culturalmente que el femenino, porque este sí es aceptado por la sociedad, lo que es terrible, pero que puede ponerse el foco sobre él sin escandalizar a nadie, a diferencia del maltrato masculino.”.

Por otro lado, dentro de la tipología *emergente*, el 13%, sí que dudaron sobre la veracidad de la información, pero sin llegar a comprender la ideología del autor que la difunde:

“Principalmente Twitter es una red social donde cada usuario puede compartir información. Esta noticia carece de carácter formal al no poder constatar la noticia con una fuente fiable, por lo que la noticia podría ser totalmente falsa.”.

Finalmente, solo un 13%, seis estudiantes, sí argumentaron que los datos presentados en el tweet eran falsos y denunciaron la auténtica ideología de quien lo difunde:

“Una noticia FALSA que evidencia como el patriarcado, de cualquier manera, intenta banaliza una vez más la lucha feminista, la lucha contra la violencia de género, a fin de no desaparecer; porque este tipo de mitos, por repetición, acaban asumiendo por la población como verdades absolutas llegando a cuestionar el alcance de la violencia machista. Además, esta cifra (6 hombres 2017) no es representativa. Lo que, en cuanto a las mujeres, por desgracia, sí lo es. Una lacra que debemos erradicar, porque las cifras de mujeres asesinadas, violadas, acosadas, maltratadas, por la condición de ser mujeres, crece año tras año y es una cuestión que no podemos tolerar más. Las mujeres estamos en guerra y nos queremos vivas y combativas frente el patriarcado.”.

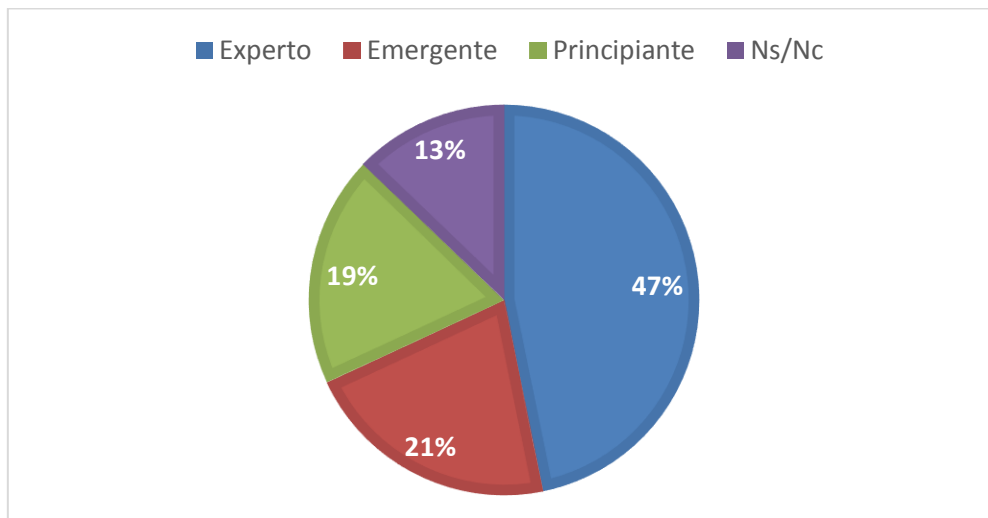
En relación a los resultados obtenidos en la cuarta pregunta del cuestionario, sobre la noticia de un niño pequeño encerrado en una caja fuerte, que hemos comentado anteriormente, también la analizamos mediante el sistema de rúbricas y tipologías presentadas. En este caso la tipología de *principiante* corresponde a quienes reprodujeron las cuestiones esenciales de la noticia inicial sin cuestionar nada, no juzgaron a los padres ni a los medios, justificando su cambio de opinión posterior como algo natural.

Por otro lado, la tipología de *emergente* corresponde a aquellas respuestas que valoraron la noticia inicial e hicieron una crítica a los padres por el abandono, luego rectificaron, pero no juzgaron cómo se desarrollaron los hechos ni echaron a faltar más detalles. Además, justificaron a los medios considerando que solo habían cometido un error.

Finalmente, la tipología del *experto* pertenece a estudiantes que valoraron la noticia inicial, pero mostraron su escepticismo sobre el contenido de la misma. Buscando más información y dudaron de la realidad de los hechos. Se mostraron críticos con los medios que han ofrecido la noticia sin contrastarla.

Los resultados son sensiblemente diferentes a los obtenidos en la pregunta anterior analizada. Estos nos permiten formular la hipótesis siguiente: si a los y las estudiantes de formación inicial les ponemos la evidencia de la manipulación en la información, presentándoles dos noticias totalmente opuestas que hacen referencia al mismo hecho, estos son capaces de argumentar y dudar sobre la veracidad de la información

presentada y a su vez, hacer una reflexión crítica sobre los medios de comunicación y la información que nos ofrecen.



El 19% se limitaron a reproducir las cuestiones esenciales de la noticia inicial sin juzgar a los padres o a los medios, justificando su rectificación después de la segunda noticia como algo natural. Veamos un ejemplo:

“Es una noticia muy impactante que los propios padres de este bebe sean capaces de hacerle eso a su propio hijo. Deben tener unos problemas psicológico bastante graves para actuar de esa forma o puede ser que no puedan hacerse cargo de él.”

Después de leer la segunda noticia el mismo estudiante argumenta:

“[...] Hay que dar un voto de confianza a los padres que cooperaron con los agentes en todo momento y no juzgarlos como unos maltratadores. Analizar que finalmente mediante la investigación se ha podido comprobar que los padres no fueron los que metieron al niño en la caja fuerte, sino que fue un juego con su hermano mayor.”

Diez estudiantes los hemos situado dentro de la tipología *emergente*, ya que valoraron la noticia inicial e hicieron una crítica a los padres por el abandono. Después de leer la segunda noticia rectificaron, pero no juzgaron cómo se desarrollaron los hechos ni echaron en falta más detalles. Además, justificaron a los medios considerando que solo habían cometido un error. Vemos un ejemplo:

“Me parece que a los padres se les debería castigar con una buena multa y además deberían pasar una temporada en la cárcel, porque lo que han hecho no tiene perdón.”

Después de leer la segunda noticia argumenta:

“[He cambiado de opinión] totalmente, puesto que al leer la primera noticia pensé que lo habían hecho ellos. Pero leyendo esta noticia les pido disculpas. Me parece que en ocasiones los medios escriben demasiado rápido, sin tener conclusiones certeras sobre lo que ha ocurrido, es decir, que escuchan rumores y ya enseguida lo confirman”.

Finalmente, 22 de las respuestas las hemos situado en la tipología de expertos, ya que valoraron la noticia inicial mostrando escepticismo sobre el contenido de la misma.

Buscaron más información y dudaron de la realidad de los hechos. Además, se mostraron críticos con los medios que han ofrecido la noticia sin contrastarla:

“Un titular impactante que ha generado gran expectación mediática. Posiblemente no han contrastado suficientemente la información. Tras comprobar las diferentes fuentes he llegado a la conclusión de que, al igual que no tiene cabida ese tipo de irresponsabilidad por parte de unos padres hacia un hijo, puede que se hayan dejado por alto muchos hechos en tintero. Es necesario contrastar e informarse antes de publicar una noticia. La mayoría de medios no contrastan la información y es por ello que, en multitud de ocasiones, emiten noticias o publicaciones que distan en gran medida de la realidad. De ahí la necesidad de hacer investigaciones con el fin de emitir un juicio de valor propio”.

Conclusiones

Estos primeros datos obtenidos deben completarse con otros instrumentos de investigación, pero nos ofrecen tendencias que, sin poder ser generalizables y/o extrapolables, tanto por el tamaño de la muestra como por su escala territorial, nos ofrecen una información sobre la predisposición de los futuros maestros y maestras de educación primaria a la literacidad crítica.

El número de estudiantes que encuadramos como principiantes, que no poseen la competencia deseable de literacidad crítica es mayoritario y preocupante. Mostrar una actitud crítica ante la información y ante la intencionalidad y actitudes de los medios de comunicación, es esencial para cualquier ciudadano o ciudadana en democracia. Formar en este sentido al profesorado es fundamental para conseguir esta meta.

Hemos podido comprobar que la mayoría son capaces de hacer una reflexión crítica sobre la información que se les presenta, como también de los medios de comunicación, pero solo en situaciones donde se hacen evidentes las contradicciones de una determinada información. Cuando la evaluación de la información debe realizarse de manera autónoma y crítica, los resultados son muy mejorables.

En nuestra sociedad del espectáculo es más difícil que nunca distinguir la verdad de la mentira, la realidad de la ficción. Frente a la tendencia a la posverdad las sociedades deben responder con la formación de un profesorado responsable y comprometido, y con una educación que priorice la literacidad crítica. Desde los estudios sociales esta finalidad es incuestionable.

Los datos obtenidos son preocupantes, pero demuestran que vale la pena seguir investigando y promoviendo una enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia, a partir de cuestiones sociales vivas, para construir una ciudadanía crítica ante las informaciones de los medios. En último término, hemos de formar ciudadanos y ciudadanas capaces de interpretar y tomar decisiones sobre los problemas y conflictos sociales.

Referencias bibliográficas:

- **Castellví, J.; Díez, M.C.; Gil, F.; González Valencia, G.; Jiménez, M.D.; Tosar, B.; Dunia, E.; Yuste, M.; Santisteban, A.** (2018). ¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado. López, E.; García, C.R.; Sánchez, M.

- (eds.). Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales (pp. 391-401). Valladolid: Universidad de Valladolid / AUPDCS.
- **Knobel, M.** (2007). Foreword. En L. Patel y T. W. Bean (Eds.), *Critical Literacy. Context, research and practice in the K-12 classroom*. Thousand Oaks: Sage Publications.
 - **Lankshear, C., y McLaren, P.** (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.
 - **Llusà, J. y Santisteban, A.** (2017). Una investigación sobre literacidad crítica en estudiantes de grado en educación primaria. Martínez, R., García-Moris, R. y García, C. R. (eds.) *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*(pp. 196-203). Córdoba: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).
 - **Santisteban, A.; González, G.** (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? Díaz, J.J.; Santisteban, A.; Cascajero Á. (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*(pp. 761-770).Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.
 - **Santisteban, A.; Tosar, B; Izquierdo, A.; Llusà, J.; Canals, R.; González, N.; Pagès, J.** (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. García Ruiz, C.R.; Arroyo, A.; Andreu, B. (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
 - **Tosar, B.** (2017). Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
 - **Tosar, B. y Santisteban, A.** (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global: Una investigación en Educación Primaria. García, C. R., Arroyo, A. y Andreu, B. (eds.) *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Las Palmas de Gran Canaria: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).
 - **Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., y Ortega, T.** (2016). Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning. *Stanford Digital Repository*.
 - **Wodak, R. y Meyer, M.** (2003). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.

Un modelo a repetir o a cuestionar: los futuros maestros de historia y la influencia de sus maestros escolares y preuniversitarios

Augusta Valle Taiman

acvalle@pucp.edu.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Educación / Perú

RESUMEN:

Una tarea pendiente en Latinoamérica es profundizar en la formación inicial de los maestros de ciencias sociales. Esta investigación se enfoca en los maestros en formación de dos universidades peruanas y sus experiencias de aprendizaje de la historia previas a su formación universitaria. Nos preguntamos: cómo influye su experiencia escolar y preuniversitaria en sus representaciones de la enseñanza de la historia. Planteamos que su paso por estas instituciones transmite un modelo de docente con el cual pueden identificarse o pueden cuestionar, pero que muchas de las características de estos modelos influenciarán sus prácticas.

En la investigación cruzamos la información recogida en tres instrumentos: cuestionario, narraciones y una entrevista. Así, elaboramos una tipología que permite identificar las características que son valoradas positiva y negativamente por los maestros en formación. Además, identificamos la influencia de sus antiguos docentes en sus representaciones del pasado.

PALABRAS CLAVES: Formación inicial docente, modelos docentes, representaciones.

Um modelo a ser repetido ou questionado: futuros professores de história e influência de seus professores de escola e pré-universitários

RESUMO:

Uma tarefa pendente na América Latina é aprofundar o treinamento inicial de professores de ciências sociais. Esta pesquisa centra-se no treinamento de professores de duas universidades peruanas e suas experiências de aprendizagem da história antes de sua educação universitária. Perguntamo-nos: como a experiência escolar e pré-universitária influencia suas representações sobre o ensino da história. Nós propomos que sua passagem através dessas instituições transmita um modelo de professor com o qual eles podem se identificar ou questionar, mas que muitas das características desses modelos irão influenciar suas práticas.

Na investigação cruzamos a informação coletada em três instrumentos: questionário, narrações e uma entrevista. Assim, elaboramos uma tipologia que permite identificar as características que são avaliadas positivamente e negativamente pelos professores em formação. Além disso, identificamos a influência de seus professores anteriores em suas representações do passado.

PALAVRAS CHAVES: Formação inicial de professores, modelos de ensino, representações.

A model to be repeated or questioned: future teachers of history and the influence of their school and pre-university teachers

SUMMARY:

A pending task in Latin America is to study in depth the initial training of teachers of social sciences. This research focuses on previous experiences of learning history of a group of initial training teachers of two Peruvian universities. We wonder: how their school and pre-university experience influences their representations of history teaching. We propose that their experience in these institutions set a model of teacher with which they can identify or that they can question, but that many of the characteristics of these models will influence their practices.

In the research we cross the information collected in three instruments: questionnaire, narrations and an interview. Thus, we elaborate a typology that allows to identify the characteristics that the future teachers value positively and negatively. Furthermore, we identify the influence of their former teachers in their representations of the past.

KEYWORDS: Initial teachers' training, teaching models, representations.

Introducción

Una de las principales preocupaciones en la didáctica de la historia y las ciencias sociales es mejorar los aprendizajes. Para lograrlo es fundamental la formación de los docentes. Esta comunicación aborda las experiencias de aprendizaje de la historia previas a la formación universitaria que recuerdan los estudiantes del profesorado en historia de dos universidades públicas peruanas, una en Lima y otra en Ayacucho. La pregunta central es cómo influye su experiencia escolar y preuniversitaria en las representaciones del maestro de historia. Para ello, identificamos las características que valoran y critican de sus antiguos docentes, y contrastamos esta información con la forma como proponen trabajar los temas en el aula.

Esta investigación se realizó en el marco de la teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2008). Se emplearon dos instrumentos: una narración, en la que los futuros docentes explicaban el proceso histórico que consideraban más importante de los últimos cien años en el Perú y proponían cómo trabajarlo en el aula; y una entrevista semiestructurada, en la que se profundizó en sus experiencias como alumnos de cursos de historia. A partir de la entrevista se identificaron una serie de características que permitieron identificar cinco tipos de docentes.

El instrumento más importante para esta comunicación han sido las entrevistas, porque en éstas se preguntó por su experiencia como alumnos en la escuela. En Ayacucho, se contó con 9 estudiantes para el desarrollo de la narrativa, de los cuales solo 7 participaron en la entrevista. En el caso de Lima, 21 redactaron la narración, de los cuales 18 fueron entrevistados.

Originalmente, la investigación se enfocaba en conocer la opinión de los estudiantes del profesorado sobre sus profesores de historia en la escuela, pero en la investigación emergió el caso de los profesores de las academias preuniversitarias¹. Por esta razón, se observará que se da cuenta de sus experiencias tanto con docentes escolares como preuniversitarios.

Para el desarrollo de la investigación se contó con el consentimiento informado de los participantes y se estableció el compromiso de mantener en reserva sus nombres. Por ello, todos los nombres que se emplean han sido cambiados.

Los resultados presentados en esta comunicación son parte de la investigación realizada para la tesis doctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona, asesorada por el Dr. Joan Pagès.

Marco Referencial

Investigar sobre los programas de formación del profesorado es una tarea fundamental para mejorar las prácticas y los aprendizajes. Desde la didáctica de las ciencias sociales se aspira a la formación de un docente crítico - reflexivo, que en palabras de Pagès sea:

... un profesional [...] que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico. (2004, p.157)

¹ En el Perú, el ingreso a las universidades públicas es muy competitivo porque no se ofrecen suficientes vacantes para la cantidad de postulantes que semestre a semestre desean iniciar los estudios. Las universidades toman un examen de admisión que les permite seleccionar a los nuevos alumnos. Debido a la diferencia entre los contenidos exigidos en los exámenes de admisión y la formación escolar, los postulantes se matriculan en academias preuniversitarias. En estas instituciones, se llevan cursos de matemáticas, ciencias básicas, redacción, historia, entre otros.

En ese sentido, un aspecto importante de la formación de un docente reflexivo es trabajar con sus representaciones del conocimiento, de la profesión y de la labor docente. Se considera fundamental que estos programas promuevan la reflexión sobre estas representaciones (Pagès, 2004; Adler, 2008). Pagès explica:

... los futuros profesionales tengan consciencia que poseen ideas sobre la profesión de maestro o profesor, que son ideas formadas a lo largo de su experiencia como alumnos y alumnas y que, en general, son ideas muy bien trabadas y muy resistentes al cambio. Se trata de [...] trabajar con ellas y no, como se ha creído durante un tiempo, en contra de ellas. Se trata de pensar estrategias que ayuden a los estudiantes de profesor a contrastarlas con otras y a cambiarlas, sabiendo, sin embargo, que el cambio de las ideas no siempre supone un cambio de las conductas, de las prácticas. (2004, p.173)

Entonces, es importante identificar las representaciones construidas por los estudiantes del profesorado sobre el maestro de historia a partir de sus propias experiencias como estudiantes escolares (Avery, 2010). En relación a la formación inicial del profesorado, una investigación previa de Valencia, Villalón y Pagès concluyó que las representaciones de los estudiantes que ingresan a pedagogía en historia "... son el resultado de las orientaciones de la enseñanza recibida en la educación secundaria y de la influencia de profesores significativos que actúan en ellos como modelos." (2012, p.64).

Por otro lado, sobre el profesor de historia se han planteado diversos modelos y tipologías; siendo las más frecuentes la del maestro de historia transmisor de conocimientos (hechos y datos) y la del que se concentra en el desarrollo de habilidades (Pendry, 1990; Barton y Levstik, 2004; Fogo, 2014). Podría pensarse que el maestro más enfocado en el desarrollo de habilidades logra un mejor desarrollo del pensamiento histórico de sus estudiantes; sin embargo, Tutiaux (2001) analiza las actividades trabajadas por un grupo de maestros y plantea que muchas de éstas no promueven el pensamiento histórico. Por lo tanto, no es correcto suponer que el docente que se enfoca en el desarrollo de actividades logre una aproximación más reflexiva y crítica a la historia.

Un aspecto importante para esta investigación fue identificar las características que se atribuyen a un buen profesor de historia. El trabajo de Martínez et al (2006) identificó las características de un buen maestro de historia según los estudiantes escolares. Se señala que el buen profesor se caracteriza por "... *buenas habilidades didácticas*", *su capacidad de emocionarse al explicar, de elaborar buenos materiales, y debe "saber suficiente"*. Asimismo, *un docente no debe ser aburrido porque "... despierta una actitud de antipatía ante la historia..."* (Martínez et al, 2006, pp. 67-68). Los hallazgos del trabajo de Martínez sirven de referente para comparar los resultados de esta investigación en la que los futuros docentes valoran a sus antiguos profesores.

En el Perú se ha investigado muy poco sobre la formación inicial de los docentes de historia y ciencias sociales. Kapsoli (2001) y Drinot (2005) se han centrado en el manejo historiográfico de los futuros maestros de historia. Kapsoli (2001) investigó las influencias historiográficas predominantes en los estudiantes del profesorado de cinco universidades públicas peruanas. Concluye que el materialismo histórico y el estructuralismo son las perspectivas predominantes. El trabajo de Drinot (2005) parte de analizar las conclusiones de Kapsoli. Para Drinot la formación de los maestros de historia carece de una aproximación a la producción historiográfica más actualizada.

De acuerdo a las investigaciones de Eguren y De Belaúnde (2012) y de Valle (2017) en la escuela peruana se mantiene una narrativa correspondiente a "la historia crítica" identificada por Portocarrero y Oliart (1989). A fines de la década del 80, Portocarrero y Oliart

investigaron cuál era la narrativa histórica predominante entre los estudiantes del último año de secundaria y los maestros. Los investigadores encontraron que se considera que el Perú es un país rico en recursos naturales que son desaprovechados porque son entregados para el beneficio del capital extranjero por los gobernantes. En esta perspectiva, la historia del Perú se resume en injusticia, pobreza y desigualdad. La "historia crítica" contiene un discurso nacionalista contra el capital extranjero y un discurso marxista en el que se plantea la lucha de clases.

Principales Hallazgos

Profesores de escuela y Profesores de academias preuniversitarias

Los futuros docentes de historia recuerdan sus clases de historia, tanto positiva como negativamente. Pero este recuerdo no se limita exclusivamente a sus maestros escolares, sino también emergen sus recuerdos de los profesores que tuvieron en las academias preuniversitarias.

Es necesario diferenciar entre el maestro de escuela y el profesor de academia preuniversitaria. En la escuela, el curso de Historia suele estar a cargo de licenciados en educación secundaria, mientras que en los centros preuniversitarios los licenciados en historia asumen la enseñanza del curso. En estas academias, el objetivo es repasar o recordar una serie de datos que son evaluados en los exámenes de admisión. Las diferencias y similitudes entre la enseñanza de la historia en el nivel preuniversitario y escolar es un tema aún pendiente por investigar a profundidad.

Tanto en Ayacucho como en Lima, se observa que los estudiantes del profesorado comparan su experiencia escolar con la preuniversitaria. La tendencia es a considerar al docente preuniversitario como un mejor maestro que el de la escuela. Por ejemplo, Olga de Ayacucho expresa su opinión sobre su maestro en la escuela:

"El profesor, la verdad, que no era muy inteligente. [Era] muy aburrido, no me gustaba la metodología que enseñaba, porque solamente venía y explicaba, escribía en la pizarra y luego se retiraba. No hacía mucha participación..." [Olga] [el subrayado es nuestro]

Como se observa Olga no tiene un buen recuerdo de su clase de historia en la escuela. En cambio, su experiencia en la academia preuniversitaria parece ser positiva:

"... donde en sí aprendí historia, [...] en la [academia preuniversitaria], hice un nivel para que yo pudiera ingresar a la universidad. Ahí sí el profesor te explicaba, pedía tu intervención..." [Olga] [el subrayado es nuestro]

Las referencias de Olga, nos muestran que ambos profesores básicamente "explicaban". Pero la explicación del docente preuniversitario se valora mejor que la del docente escolar. Aparentemente, la diferencia entre ambos se centra en promover la participación de los estudiantes.

Un segundo ejemplo representativo es el caso de María, de Lima, quien señala:

"... de las obras de su gobierno, nada más, no tuve una clase donde me impresionara de los profesores de historia porque como le digo solamente eran datos..." [María] [el subrayado es nuestro]

Al referirse a su recuerdo de la academia, explica:

"... en la academia sí hubieron [sic] profesores que verdaderamente me hicieron ver la historia como para que me gustara más y para que lo decidiera como carrera. [...] enseñar historia

porque la manera cómo ellos lo hacían, me hacía vivirla, me hacía meterme en esa misma historia...

[En la academia descubre que]... *más que nada la historia es analizarla. O sea, las cosas que yo sabía del colegio, que eran básicas, contrastadas con la academia, [cuyo] profesor sí me hacía analizar el porqué de las cosas, [las] consecuencias que traía un hecho que hacía un presidente o las causas de unos hechos. Eso era lo que me impactaba, ese análisis básicamente." [María] [el subrayado es nuestro]*

En el caso de María, se contrasta entre un profesor escolar que solo transmite información y uno de academia que cumple con dos características la explicación y el análisis. Es decir, su explicación hace "vivir la historia" porque es atractiva e interesante; pero, además, plantea el análisis de causas y consecuencias, lo cual lo diferencia del maestro de escuela, quien aparentemente no realiza ningún análisis.

Vemos pues que una diferencia importante entre el profesor de escuela y el preuniversitario es que el segundo permite analizar información. Pero es necesario preguntarse qué implica ese análisis. En la investigación se observa que cuando los futuros maestros plantean cómo desarrollarían un tema en clase, suelen referirse a analizar como una actividad que tiene dos momentos: primero el profesor plantea una pregunta a los estudiantes, los escucha, pero finalmente es el maestro quien analiza. Es decir, el docente el que presenta los hechos y analiza las causas y las consecuencias, a la luz de la historia crítica identificada por Portocarrero y Oliart (1989). Como ejemplo podemos ver la propuesta de Edson sobre como desarrollaría la clase sobre la nacionalización de la International Petroleum Company y el gobierno de Velasco:

"Materiales: mapas de recursos naturales, mineros, pesqueros [...] videos de la nacionalización de la IPC.

Explicar el entreguismo de nuestros gobernantes, detallar acciones de ellos, a favor de las empresas foráneas.

*Buscando **desarrollar su sentido crítico**, aprovechar las situaciones actuales para hacer una analogía...*

*Conocer los **errores que cometemos al elegir a nuestras autoridades**, el desarrollar **un sentido crítico como ciudadanos que podemos participar** en las **decisiones de nuestro**, tomar una postura, hacer que los estudiantes interiorizen[sic] estas ideas para que al llegar a la adultez la pongan en práctica." [Edson UNMSM-I2] [Las negritas son mías]*

Se cuestiona, así, a los gobernantes, el mal uso de los recursos, la desigualdad y la intervención de capitales extranjeros. Este análisis es complementado con algunas preguntas que invitan a los estudiantes a reflexionar en relación al presente, pero las interpretaciones a las que se arriba son las que el docente establece.

Maestros que influyen en su decisión de ser docentes de historia

Un aspecto importante en la investigación fue saber qué influencia habían tenido sus maestros de historia en la decisión de los jóvenes de optar por la profesión de maestro de historia y ciencias sociales. Los resultados muestran que influyen tanto los docentes escolares como los de la academia preuniversitaria. En el caso de Inés de Lima, su experiencia escolar fue determinante como ella misma manifiesta:

"... si me animé a estudiar historia y geografía también fue por una profesora de segundo año [...]. Fue la única que me hizo entender el verdadero sentido de la historia [...] que me ayuda a conocer más de dónde vengo. Algo no sucede de la noche a la mañana sino que es una etapa que va cambiando con el tiempo. [Inés][el subrayado es nuestro]

En este caso, Inés valora positivamente el recuerdo de su maestra en la escuela. En otros, la valoración del docente escolar es más bien negativa, incluso se contrasta con la experiencia

positiva en la academia preuniversitaria. Ese es el caso de Luis de Ayacucho, quien reporta una mala experiencia escolar, pero admira a su profesor de la academia que habría sido importante en su decisión:

"[En] Mi clase de historia, el profesor que tuve en el colegio era ya una persona de avanzada edad y no brindaba esa satisfacción que yo quería aprender historia [...]. [...]Hablaba, leía, leía, hablaba y eso era todo. [...] en general en lo que es historia en el colegio fue mala. [...] ¿Y por qué si la experiencia no fue la mejor del mundo decidiste ser profesor de historia? [Entrevistador] Porque en mi preparación para la vida universitaria conocí a varios docentes de historia. [Entonces] vi [que] me gustaba la historia. Siempre me ha gustado [...] Así poco a poco me nació ese gusto por la historia, más por la preparación académica [...] [Al] ver a docentes que ellos sí me explicaban bien, me hacían entender las cosas cómo eran... [Luis][el subrayado es nuestro]

Se observa que incluso las experiencias negativas en la escuela pueden ejercer alguna influencia en la decisión de ser maestro de historia. Alicia explica:

"Recuerdo que mis profesores de historia no eran tan buenos, porque lo que utilizaban era su cuaderno y en su cuaderno tenían todo anotado[...]te dictaba [...] sobre qué se trataba historia [...] Quizás estudié historia porque [...] no me gustaron todas las clases y quise [...] investigar un poquito más." [Alicia][el subrayado es nuestro]

Luz plantea una situación similar:

"... Decidí ser profesora pero porque pensé que necesitaba un cambio porque [...] los estudiantes [...] son memorísticos, no tienen una idea clara, no tienen una opinión concreta [...] Dicen lo que tú repites o lo que ellos dicen son cosas sin sentido." [Luz] [el subrayado es nuestro]

Ambos ejemplos evidencian la voluntad de cambiar las prácticas, de no parecerse a sus propios maestros.

No solo se trata de la metodología al enseñar, sino también la percepción que tienen los estudiantes de cuánto sabe el docente. En el caso de Alicia, rechaza que el maestro tenga todo anotado y lea un cuaderno. Se observa que se valora mucho la perspectiva crítica y analítica con la que el docente se aproxima al pasado.

Tipos de docentes

Partiendo de la información recopilada en los distintos instrumentos se identificó cómo caracterizaban los futuros docentes a sus antiguos maestros tanto de la escuela como de las academias preuniversitarias. Esta caracterización permitió distinguir cinco tipos de docentes: Expositivo, Narrador de Historias, Activo, Develador – Crítico y Analítico. Los nombres dados a cada tipo no corresponden a escuelas o enfoques, como por ejemplo la Escuela Activa. Estos se gestan a partir de la caracterización de los docentes.

Expositivo

Un primer tipo de docente es el que expone una serie de hechos en la clase sin dar espacios para que los estudiantes participen. Se trata de una enseñanza memorística enfocada en el recuerdo de datos, obras de presidentes y enfocada en el proceso político. Identifican a este tipo de docente con una perspectiva historiográfica muy tradicional, que sería la que, en opinión de los estudiantes del profesorado, domina en el texto escolar. Sus actividades en el aula son básicamente leer sus notas o el libro de texto, o trabajar con papelógrafos en los que se presenta resumida la información que se desea que los estudiantes aprendan. Este tipo de maestro es descrito como “teórico” y poco dinámico. Pablo de Ayacucho explica:

"... en el colegio [...] la profesora más teórica era."

¿A qué te refieres con teórica? [Entrevistador]

"O sea, pura clase [...] no tenía [...], una estrategia para que pueda enseñar, me hubiera gustado que la profesora sea más dinámica, utilice más estrategias, más métodos digamos con videos, con dramatizaciones [...]. La profesora era más [...] teórico [sic], más memorístico..." [Pedro] [el subrayado es nuestro]

En este caso, el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el docente. Este transmite a los estudiantes una interpretación del pasado que es la única válida. No hay espacios para recoger o discutir las ideas e interpretaciones de los estudiantes. Pablo, también de Ayacucho, opina:

"[...]el profesor [...] simplemente daba la teoría, te explicaba, pero tú no podías contradecirlo [...]se veía que el profesor simplemente daba su punto de vista y tú no puedes contradecirlo..." [Pablo][el subrayado es nuestro]

Se trata de un maestro que entiende la enseñanza de la historia como la transmisión de información e ideas, y que únicamente considera como válidas sus propias interpretaciones. Pareciera que este tipo de maestros considera que los estudiantes carecen de ideas sobre el pasado o, si las tienen, estas son equivocadas. Así, los alumnos y alumnas son básicamente receptores de conocimiento. En consecuencia, los alumnos deben limitarse a copiar y reproducir los datos e interpretaciones expuestas por el profesor. Como explica Rodolfo "... te ponía el papelote y que tú copies nada más..." [Rodolfo].

Esta concepción de la enseñanza de la historia se refleja en la evaluación. Como estudiantes, los futuros profesores tenían claro que su función era memorizar, pues la evaluación se centraba en repetir de memoria.

"... el profesor [...] nos evaluaba era muy memorista...
Muy pocas veces, mi profesor llegaba, hacía la clase, tomaba opiniones, ¿sabes algo respecto de eso?, y quedaba ahí. No hacíamos debates Terminaba la exposición [con un] ¿No hay preguntas?, No, ya ahí terminaba todo. [Laura][el subrayado es nuestro]

Como se desprende de los testimonios, los estudiantes del profesorado en historia presentan una valoración negativa del docente "Expositivo". Le reclaman su falta de estrategias didácticas y actividades que rompan la monotonía del discurso docente. También demandan una clase en la que se incentive la discusión y se generen espacios para escuchar las opiniones de los estudiantes. Vicente considera:

"... las clases en el colegio era muy monótonas. [...] el único que tenía la verdad era el docente. [...] no te fomentan el pensamiento crítico, analítico. También sentía que la persona que sabe todo es el profesor, no sentía esa participación, ese análisis por parte de los alumnos ..." [Vicente][el subrayado es nuestro]

En este caso la interpretación de los procesos del maestro es incuestionable. Como es evidente, el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el docente, quien tiene el monopolio sobre el conocimiento y cumple una función esencialmente transmitir el conocimiento.

Narrador de historias

Un narrador de historias es indiscutiblemente un maestro cuya clase se centra en exponer la historia. Sin embargo, los estudiantes del profesorado lo diferencian del expositivo, porque el narrador de historias es alguien que al exponer el pasado cuenta historias que captan el interés. Describen esta clase como organizada en torno a una sucesión de hechos muy detallados, con anécdotas interesantes y muy bien narrados. Por ejemplo, Tania explica:

"... en el caso de mis dos últimos profesores de secundaria narraban la historia, lo contaban más como un cuento que como una síntesis de procesos y fechas. [...] Por lo menos yo me sentía atrapada en su narración. Y ahí nació mi interés más que nada por la historia ..." [Tania][el subrayado es nuestro]

No se trata de una aproximación al pasado en la que predomine el análisis, ni la interpretación de causas, consecuencias o el análisis de cambios y permanencias. En este caso la perspectiva historiográfica sigue siendo tradicional y positivista, lo cual les permite recoger una serie de anécdotas y datos curiosos que aderezan el relato. En esta se pueden incluir historias de experiencias del docente que le dan un sentido de proximidad a la narración, tal como cuenta Javier:

"[Mi profesor] Hacía para que no se aburran los alumnos, contaba sobre las realidades que pasaba él antes cuando estudiaba. "
Y sus exámenes ¿Cómo eran, qué te preguntaba, recuerdas? [Entrevistador]
Sí, más o menos todo era relacionar, verdaderos y falsos también, nos pedía fechas, el año, todo eso. [Javier]

Nuevamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el maestro, mientras que el estudiante escucha y copia. La evaluación mantiene el carácter memorístico del caso anterior. Si bien encontramos grandes similitudes con el "Expositivo", la valoración de este es más bien positiva porque lo sienten cercano a los estudiantes. Muchos futuros maestros de historia recuerdan con cariño a sus profesores "Narradores de historias", los admiran y lo perciben como un modelo positivo.

Activo

Esta categoría no pretende describir a un docente de la escuela Activa. El término se emplea porque nace producto de las explicaciones de los futuros maestros. En ellas, son descritos como maestros que realizan diversas actividades en el aula. Se trata de una combinación del rol protagónico del maestro con actividades que se encomiendan al alumnado. Las actividades varían desde leer el libro de texto y resolver un cuestionario o producir un mapa conceptual, hasta tareas como pegar imágenes, hacer papelógrafos, líneas de tiempo y representaciones teatrales, tal como describen Arturo y Lorenzo.

"... nos mandaban a leer y de ahí a realizar actividades, mapas conceptuales, pequeños esquemas, poner imágenes. [...] No hay un análisis, un análisis de lo que viene a ser la fuente [...] [Agrega más adelante refiriéndose a sus docentes escolares] ... como máquinas memorizábamos una información, salíamos al frente, nos parábamos y comenzábamos a reproducirla, pero no había un análisis.." [Arturo][el subrayado es nuestro]
"... tercero de media para adelante, me tocaron docentes de historia, [cuya clase] me atrajo mucho. Fue por eso que me atrajo la enseñanza de Historia y Geografía. [Eran] docentes con los cuales comprendía. Nos enseñaban de una manera más que todo como un teatro, hacían una participación tanto a los estudiantes y eso me agradó bastante, fue por eso que también pude seguir esta carrera." [Lorenzo][el subrayado es nuestro]

Se observa que mientras para Lorenzo estas actividades son valoradas positivamente, Arturo cuestiona la falta de análisis crítico. Arturo destaca que se trata básicamente de una formación que promueve la memoria y es acompañada de actividades.

Con la información reunida no se podría determinar a qué perspectiva historiográfica corresponde este tipo de docente. Se observa que en la mayoría de los casos el hecho que realice actividades diversas es destacado por los futuros docentes como una expresión de que el aprendizaje se centra en los alumnos, pero no se tiene suficiente evidencia que permita sustentar esta afirmación. Este tipo de actividades son incorporadas por los futuros docentes en su forma de pensar sus propias clases. Los videos y las imágenes cumplen un rol de motivación, se elaboran mapas conceptuales y la teatralización de la historia, pero no parece

haber claridad en cómo estas actividades contribuyen a desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes o si más bien afianzan la memorización de información. Como indica Tutiaux (2003), muchos profesores incluyen prácticas, actividades y ejercicios que no se relacionan con las finalidades que declaran, ni con el desarrollo del pensamiento histórico.

Develador-Crítico

Este tipo de docente se distingue por la interpretación del pasado que busca transmitir a sus estudiantes. Se presenta como un maestro que va a mostrarles la verdad al cuestionar el relato de la historia tradicional. El "develador-crítico" no basa su conocimiento en el texto escolar, sino que recoge la historiografía de los 70's y 80's de influencia marxista y con una perspectiva más de la historia económica o social. Arturo, de Lima, y Olga, de Ayacucho, son ejemplos de cómo se valora mejor al docente de academia preuniversitaria que al del colegio.

*"... [En la] academia [...] me enseñaron en la historia el aspecto social. Se comienzan a analizar [...] las diversas luchas de clases. [En la escuela] algunas cosas tergiversan [...] De alguna manera tiene una relación, un vínculo con lo que sí se ve en la realidad. A partir de ahí es donde cambia mi información de lo que iba a estudiar..." [Arturo] [el subrayado es nuestro]
"Yo donde en sí aprendí historia [...] en la [academia] [...] sí el profesor te explicaba pedía tu intervención, ...
... el profesor [refiriéndose a su profesor escolar señala] no me gustaba que enseñara de los libros del Estado porque los libros del Estado no están todos relacionados al tema. Sería avanzar más con los libros de los autores más reconocidos, de otros. Y enseñar con una objetividad a la realidad [...]" [Olga] [el subrayado es nuestro]*

Este tipo de docente presente su interpretación del pasado y del presente como la "interpretación objetiva" y analítica. Aparentemente es opuesta a lo planteado en los textos o a la visión de muchos maestros de escuelas, porque ésta se enfoca en el dato y no en el análisis.

Este estilo de docente suele iniciar su clase con preguntas que invitan al alumno a opinar, luego el docente asume la explicación y analiza la realidad y el pasado bajo su perspectiva. Esta dinámica impacta en los estudiantes preuniversitarios, porque se encuentran con una historia menos factual y más analítica.

"... tuve más apego en las academias, ahí [el] profesor [...] explican con un mejor syllabus, con un mejor tiempo, el cual tiene la forma de explayarse mejor, de hacer un mejor análisis el cual no hay en un colegio estatal..." [Vicente] [el subrayado es nuestro]

La forma de exponer y analizar los hechos de los docentes de academia se presenta como la "verdad absoluta", opuesta a la formación escolar se convierte en un "engaño".

"... [En la escuela] era como una narración y más que nada la historia es analizarla, o sea, las cosas que yo sabía del colegio que eran básicas y contrastada [sic] con la academia que el profesor sí me hacía analizar el porqué de las cosas, consecuencias que traía un hecho que hacía un presidente o las causas de unos hechos, eso era lo que me impactaba, ese análisis básicamente." [María] [el subrayado es nuestro]

Los ejemplos citados, como María, muestran que este tipo de docente presenta una reflexión sobre las causas y las consecuencias; no obstante, la reflexión es del docente. Se trata de un análisis bastante convincente, desde la perspectiva de la "historia crítica" identificada por Portocarrero y Oliart (1989), que les muestra a los futuros maestros una historia que cuestiona los hechos, muy distinta al historia enfocada en datos. Sin embargo, la clase continúa enfocada en el profesor, la diferencia es que no transmite hechos sino interpretaciones para

que el alumno aprenda. A pesar que los futuros maestros señalan que el profesor “...*sí me hacía analizar...*”, el análisis es realizado por el docente y transmitido a los estudiantes.

La interpretación del pasado de estos maestros influye en la mayoría de estudiantes del profesorado, quienes entienden que esta es la "verdadera interpretación" del proceso histórico. Por eso, ellos mismo consideran que su misión es transmitir esta verdadera interpretación a sus estudiantes. La explicación de Liz sobre el siglo XX refleja claramente la perspectiva de la historia crítica y evidencia la influencia al interpretar los contenidos de este tipo de docentes:

“A inicio del Siglo XX el Perú se encontraba inmerso en una economía Semifeudal y con una clase de la pequeña burguesía intermediaria [...] Después [sic] de la guerra con Chile y la económica en depresión el capital Inglés [sic] que predominó después de la independencia del Perú, fue reemplazada por el capital Norteamericano, básicamente comensaron [sic] invirtiendo en la minería, luego en el petróleo [sic]” [Liz]

Reflexivo

Un último tipo se ha denominado "Reflexivo" porque es un maestro que busca que sus estudiantes analicen, reflexionen y opinen con libertad sobre los procesos históricos. Se trata de un docente abierto al debate y a intercambiar opiniones con los alumnos y alumnas. Por ejemplo, Rodolfo e Inés explican:

“... me gustó por la manera de enseñar [...] era muy interesante. [...] más que todo era incentivar sus lecturas y a través de sus lecturas, analizar, leer y dar un debate...” [Rodolfo][el subrayado es nuestro]

“... me hizo entender el verdadero sentido de la historia [...] que me ayuda a conocer más de dónde vengo.” [Inés] [el subrayado es nuestro]

Inés describe una docente que invita a la reflexión y que establece claramente relaciones entre el presente y el pasado.

El maestro "Reflexivo" tiene en común con el "Develador - Crítico" que se manejan la perspectiva historiográfica vinculada de la "Nueva historia". La diferencia central entre ambos es que este último permite que los estudiantes analicen y argumenten, y no impone su propia interpretación como la única válida. Su clase se basa en la lectura de separatas con extractos de textos de historiadores o adaptaciones. Estos textos luego son discutidos en el aula. El hecho que escuche y ofrezca oportunidades para opinar es valorado positivamente por los futuros docentes.

Reflexiones finales sobre la representación del maestro de historia

Tal como se observa en la investigación, la experiencia escolar y preuniversitaria influye en las representaciones de los futuros docentes sobre qué implica enseñar historia. Incluso, los profesores significativos actúan como modelos a imitar, mientras que aquellos que rechazan se convierten en la representación del tipo maestro que no se quiere ser. Concluimos que los docentes preuniversitarios dejan un recuerdo positivo en los futuros maestros porque los impresionan con “su espíritu crítico” y su capacidad de presentarles una aproximación aparentemente novedosa de la historia nacional que cuestiona el presente. Además, cumplen con la característica identificada por Martínez et al (2006) de “saber suficiente”, pues son vistos como profesores que tienen más conocimientos que el docente escolar.

Se concluye también que en la escuela priman los docentes "expositivos", "narradores de historias" y "activos", en cambio en los centros preuniversitarios, los "develadores-críticos". Los "reflexivos" constituyen el grupo más difícil de encontrar y solo se reporta en la experiencia escolar de aquellos que estudiaron en Lima.

Los docentes caracterizados como expositivos constituyen la antítesis de lo que los futuros maestros imaginan ser. Rechazan una clase esencialmente expositiva, aburrida y que promueve un aprendizaje memorístico de la historia. Frente a un docente con estas características, los estudiantes del profesorado reclaman que la clase de historia implique un espacio para que los alumnos y alumnas reflexionen y discutan sus propias ideas sobre el pasado. Esto se refleja en sus propuestas de clase que dan un espacio a la discusión del alumnado. Además, el maestro debe preocuparse porque sus alumnos entiendan la historia y disfrutar enseñar. Este hallazgo coincide nuevamente con lo establecido por Martínez et al (2006), quienes señalan que la emoción que pone el docente al enseñar el curso y su cercanía con los estudiantes son fundamentales en la representación del buen profesor.

En general, al pensar en un maestro de historia, los futuros maestros consideran fundamental que promueva la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. En ese sentido, se espera que el maestro de historia analice las causas y las consecuencias de los hechos. Para ello se requiere de un docente que domine la información histórica, que no dependa del libro de texto, sino que pueda ir más allá. Es decir, que haga referencia a historiadores, que presente lecturas novedosas y especialmente que pueda emplear el conocimiento histórico para explicar el presente. En ese sentido, se observa la influencia del docente de academia preuniversitaria que al ser licenciado en historia se presenta como una figura con un mayor dominio del contenido.

Se tiene la idea que el docente que cumpla con las características mencionadas rompe con la historia memorística y tradicional. Se convierte en un docente crítico que toma como modelo el recuerdo del "develador - crítico". Es decir, quien cuestiona la historia tradicional y el orden social, económico y político vigente en el país. Esta interpretación del pasado, tal como indica Drinot (2005) termina por convertirse en una interpretación simplificada de la historia peruana que adquiere un valor casi dogmático, pues no acepta mayor discusión. Es así que el docente transmite la interpretación "correcta" de la historia y no da pie a otras interpretaciones.

Tal como indica Tutiaux (2001), se trata de un docente que cree que desarrolla el espíritu crítico en sus estudiantes, pero no permite que se expresen libremente, que lo contradigan. Este tipo de docente mantiene el conocimiento en sus manos, siendo la autoridad que transmite la verdad.

Para los estudiantes del profesorado en historia de ambas universidades escuchar una buena historia, discutir, descubrir interpretaciones distintas a la historia tradicional, analizar o realizar muchas actividades genera experiencias positivas al aprender historia. Por el contrario, escuchar y copiar dejan un recuerdo negativo de su experiencia como alumnos y alumnas en una clase de historia.

Como se puede observar los modelos de docentes están muy presentes en el recuerdo de la experiencia al aprender historia en estos futuros profesores y en la valoración que tienen de los maestros. Lamentablemente, no se analiza con profundidad las prácticas de sus antiguos maestros, ni se cuestiona si fueron capaces de promover el desarrollo del pensamiento histórico o análisis en el alumnado. Tampoco se analiza cuál es el impacto de ciertas características –como el ser buenos narradores- en el aprendizaje de la historia o en qué medida esta práctica promueve el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes. Por todo ello, consideramos fundamental llamar la atención sobre la necesidad de analizar y discutir sus propias experiencias como estudiantes, y contrastarlas con las finalidades que se plantean al enseñar. De esta manera se puede lograr que adquieran conciencia de la influencia que sus antiguos maestros ejercen sobre ellos.

Referencias bibliográficas

- **Adler, S.** (2008). The education of social studies teachers. En L. Levstik, & C. Tyson, *Handbook of research in social studies education* (págs. 329-351). Nueva York: Routledge.
- **Avery, P.** (2010). Investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la educación del profesorado. En: Avila et al (Ed.), *Metodología de investigación en diáctica de las ciencias sociales* (págs. 337-368). Zaragoza: IFC.
- **Barton, K., y Levstik, L.** (2004). *Teaching history for the common good*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- **Corbin, J. y A. Strauss** (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory* (3 ed.). Thousand Oaks: Sage.
- **Drinot, P.** (2005) "Historiografía, identidad historiográfica y conciencia histórica en el Perú. *Hueso Húmero*. N°47, pp.3-29.
- **Eguren, M. y C. De Belaúnde** (2012) *De lo colectivo a lo individual: las relaciones Estado-sociedad según la escuela peruana a inicios del nuevo siglo*. Lima, IEP, Documento de Trabajo N°171.
- **Fogo, B.** (2014). Core practices for teaching history: the results of a Delphi panel survey. *Theory and Research in Social Education*, 42(2), 151-196
- **Kapsoli, W.** (2001). Paradigmas de la historiografía peruana. En: Kapsoli, W. *Historia e historiadores*. (pp. 65-97). Lima: Universidad Ricardo Palma.
- **Martínez, N., Souto, X. y Beltrán J.** (2006) Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. En: *Enseñanza de las ciencias sociales*. 5
- **Pagès, J.** (2012). "La formación del profesorado en historia y ciencias sociales." *Nuevas Dimensiones* (3), 5-14.
- **Pagès, J.** (2004). "Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia". Nicolás, E./Gómez, J. A. (coord.): *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Universidad de Murcia. 2004. Aula de debate, 155-178
- **Pendry, A.** (1990). Dilemmas for History Teacher Educators. En: *British Journal of Educational Studies*. 38(1) pp 47-62
- **Tutiaux-Guillon, N.** (2001). French school history: resistance to debates and controversial issues. En K. Pellens, & et al, *Historical consciousness and history teaching in globalizing society* (págs. 39-50). Berlin: Peter Lang.
- **Valencia, L., Villalón, G., y Pagès, J.** (2012). Las representaciones sociales de la enseñanza de la historia del alumnado de dos universidades chilenas (USACH y UMCE). Dos estudios de caso. *Reseñas de la enseñanza de la Historia*(10), 59-88.
- **Valle, A.** (2017). *Los últimos 100 años de la Historia Peruana según los y las estudiantes del profesorado: Estudio sobre sus representaciones de la Historia y su conciencia histórica*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra

O ensino de história nas produções acadêmicas nos institutos de educação superior (Minas Gerais, Brasil, 2009-2017)¹

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior – Víctor Ridel Juzwiak

silvajunior_af@yahoo.com.br, victorjuz2@hotmail.com

PPGED/UFU - FACIP/UFU / Brasil

RESUMO:

Esta pesquisa faz parte de um projeto mais amplo desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em ensino de Geografia e História (GEPEGH) intitulado: OBSERVATÓRIO DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA EM MINAS GERAIS: políticas públicas, formação docente e produção de conhecimentos (2009 -2017). O recorte temporal (2009-2017) se justifica pelo fato de o Grupo ter realizado estudos sobre a produção acadêmica do Estado até o ano de 2008 e, também estudos (dissertações e teses) que abordam a formação de professores em Minas Gerais no final do século XX e na primeira década do século XXI. O objetivo é identificar, mapear e analisar os temas estudados, os referenciais teóricos, as metodologias, as concepções – explícitas ou implícitas - de educação, história e ensino e aprendizagem das disciplinas, nas dissertações de mestrado e nas teses de doutorado que focalizam o ensino de História, no conjunto da produção científica das IES públicas. Pretendemos investigar a produção dos Programas de Pós-graduação em Educação e História, por meio da Banco de Teses da Capes e dos sites e bibliotecas dos próprios programas. Nossa meta é a produção de um “estado da arte” ou um “estado do conhecimento” sobre o ensino de História nas instituições mineiras.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Estado da Arte. Produção Acadêmica.

La enseñanza de la historia en las producciones académicas en los institutos de educación superior (Minas Gerais, Brasil, 2009-2017)

RESUMEN:

Esta investigación forma parte de un proyecto más amplio desarrollado por el Grupo de Estudios e Investigaciones en enseñanza de Geografía e Historia (GEPEGH) titulado: OBSERVATORIO DEL ENSEÑANZA DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA EN MINAS GENERALES: políticas públicas, formación docente y producción de conocimientos (2009 - 2017). El recorte temporal (2009-2017) se justifica por el hecho de que el Grupo haya realizado estudios sobre la producción académica del Estado hasta el año 2008 y, también estudios (dissertaciones y tesis) que abordan la formación de profesores en Minas Gerais al final del año, siglo XX y en la primera década del siglo XXI. El objetivo es identificar, mapear y analizar los temas estudiados, los referenciales teóricos, las metodologías, las concepciones - explícitas o implícitas - de educación, historia y enseñanza y aprendizaje de las disciplinas, en las disertaciones de maestría y en las tesis de doctorado que se centran en la enseñanza de Historia, en el conjunto de la producción científica de las IES públicas. Pretendemos investigar la producción de los Programas de Postgrado en Educación e Historia, a través del Banco de Tesis da Capes y de los sitios y bibliotecas de los propios programas. Nuestra meta es la producción de un "estado del arte" o un "estado del conocimiento" sobre la enseñanza de Historia en las instituciones mineras.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de Historia. Estado del Arte. Producción Académica

The teaching of history in academic productions in institutes of higher education (Minas Gerais, Brazil, 2009-2017)

ABSTRACT:

This research is part of a broader project developed by the Group of Studies and Research in Teaching Geography and History (GEPEGH) entitled: OBSERVATORY OF HISTORY AND GEOGRAPHY TEACHING IN MINAS GERAIS: public policies, teacher training and knowledge production (2009 - 2017). The temporal cut (2009-2017) is justified by the fact that the Group has carried out studies on the academic production of the State until the year 2008 and also studies (dissertations and theses) that approach the formation of teachers in Minas Gerais at the end of the

¹¹Este texto apresenta resultados de uma pesquisa em andamento apoiada pela FAPEMIG/ CAPES/CNPq Editais: FAPEMIG Universal, 2016; Chamada Universal MCTI/CNPq n. 01/2016; PROPP/UFU.

century and in the first decade of the 21st century. The objective is to identify, map and analyze the topics studied, the theoretical references, the methodologies, the explicit or implicit conceptions of education, history and teaching and learning of the disciplines, in master's dissertations and in doctoral theses that focus on teaching of history, in the whole of the scientific production of public HEIs. We intend to investigate the production of the Post-Graduate Programs in Education and History, through the Capes Theses Bank and the programs' websites and libraries. Our goal is to produce a "state of the art" or a "state of knowledge" about the teaching of History in mining institutions.

KEY WORDS: Teaching History. State of art. Academic Production.

Introdução

Esta pesquisa faz parte de um projeto mais amplo desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em ensino de Geografia e História (GEPEGH) intitulado: OBSERVATÓRIO DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA EM MINAS GERAIS: políticas públicas, formação docente e produção de conhecimentos (2009 -2017). O recorte temporal (2009-2017) se justifica pelo fato de o Grupo ter realizado estudos sobre a produção acadêmica do Estado até o ano de 2008 e, também estudos (dissertações e teses) que abordam a formação de professores em Minas Gerais no final do século XX e na primeira década do século XXI.

O objetivo é identificar, mapear e analisar os temas estudados, os referenciais teóricos, as metodologias, as concepções – explícitas ou implícitas - de educação, história e ensino e aprendizagem, nas dissertações de mestrado e nas teses de doutorado que focalizam o ensino de História, no conjunto da produção científica das IES públicas. Pretendemos investigar a produção dos Programas de Pós-graduação em Educação e História, por meio da Banco de Teses da Capes e dos sites e bibliotecas dos próprios programas. Nossa meta é a produção de um “estado da arte” ou um “estado do conhecimento” sobre o ensino de História nas instituições mineiras. Utilizamos os dados da pesquisa anterior (1993-2008) para compararmos com os resultados da pesquisa atual. Na continuação do texto aprofundamos nossas reflexões acerca da perspectiva metodológica.

A perspectiva metodológica

Trata-se de uma investigação que se situa no campo das pesquisas qualitativas em educação. Compartilhamos a ideia defendida por Costa (2002: 107): “pesquisar é uma atividade que corresponde a um desejo de produzir saber, conhecimento. Conhecer não é descobrir algo que existe de uma determinada forma em um determinado lugar do real. Conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica”. Neste sentido, no trabalho de pesquisa, de produção de conhecimentos em educação, como nos lembra Veiga Veto (2002) é imprescindível localizar o lugar onde nos situamos, de onde estamos falando, em que paradigma estamos nos movimentando. Esse processo de explicitação das nossas concepções favorecerá a compreensão que orientará o trabalho de todos os participantes.

Esta investigação possui características próprias de uma investigação qualitativa, na medida em que incide sobre dimensões importantes do processo educacional. Como afirma Bogdan e Biklen (1994, p.49) “a investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo.” Assim, o pesquisador qualitativo preocupa-se tende, segundo os autores a se preocupar mais com o processo do que simplesmente com os resultados ou produtos, atentando-se para os significados, os sentidos múltiplos, o diálogo aberto com os sujeitos e as fontes investigadas escritas, orais, iconográficas e outras.

Nesta pesquisa, analisaremos as produções científicas (teses e dissertações). A produção do “estado da arte” sobre o ensino de História nas instituições de Minas Gerais, de caráter bibliográfico, tem como objetivo “o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, buscando responder sobre que aspectos e dimensões vêm sendo estudados e privilegiados em diferentes épocas e lugares...” (2002 p.258). Nessa perspectiva, dialogará com outras pesquisas realizadas por nós e também como afirmamos anteriormente como André e Romanowisk(1999), André et alli(1999).

As dissertações e teses serão lidas integralmente, analisadas, catalogadas e discutidas com o grupo de participantes da pesquisa. As categorias de análise as seguintes: a) os temas do texto (os aspectos em que o autor se detém); b) o referencial teórico (o quadro teórico em que se insere o texto); c) o ideário pedagógico (concepção sobre educação, ensino e aprendizagem); d) tipo de pesquisa. Além disso, serão categorizados, ainda, quanto aos cursos de pós-graduação em que foram realizadas e seus respectivos orientadores, para se perceber o que foi predominante em cada época, programa e nas diferentes subáreas da educação e da História.

O resumo e a categorização dos textos serão disponibilizados por meio de links, o que permitirá a consulta para identificar os textos produzidos sobre a temática em cada ano ou período e, ainda, identificá-los segundo as categorias.

A metodologia do trabalho de análise da produção acadêmica seguirá os passos do Projeto anterior, os instrumentos de pesquisa serão discutidos e recriados no decorrer do processo investigativo, como uma das etapas do processo cooperativo no qual nos engajamos. A seguir, apresentamos como exemplo o tipo de instrumento de pesquisa que será discutido e aperfeiçoado pelo grupo.

FICHA DE ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES

1. Título do trabalho:

2. Autor/a:

3. Leitor/a:

4. Data:

5. Resumo:

6. Palavras-chave:

7 Níveis do trabalho: Dissertação Tese

8. Nome do Programa de Pós Graduação/Curso de Graduação:

9. Instituição:

10. Orientador:

11. Ano de defesa:

12. Temas estudados:

13. Referencial Teórico(autores e obras mais utilizadas):

14. Com relação à metodologia, o posicionamento do autor:

está claramente explicitado. Qual?

não está claramente explicitado, mas pode ser identificado:

não pode ser identificado

outra resposta

15. Tipo de pesquisa:

estudo de caso pesquisa- ação pesquisa documental pesquisa bibliográfica pesquisa participante survey Outra: _____

16. Procedimentos de Pesquisa:

- entrevistas orais questionário observação
 análise de documentos
 outros _____

18. Concepção de educação

- está claramente explicitada. Qual?
 não está claramente explicitada, mas pode ser identificada:
 não pode ser identificada
 outra resposta

19. Concepção de ensino de História ou ensino de Geografia:

- está claramente explicitada. Qual? _____
 não está claramente explicitada, mas pode ser identificado:
 não pode ser identificada
 outra resposta

20. Possíveis contribuições/impactos no ensino de História e Geografia na educação básica

21. Outros aspectos importantes do trabalho que merecem ser ressaltados.

A seguir, descrevemos os resultados esperados nas diversas fases da investigação.

1a Fase - Revisão de literatura; Identificação, seleção e levantamento de fontes; desenho de um banco de dados do Projeto, que serão disponibilizados em um Portal definição dos indicadores básicos que alimentarão o Banco de dados; levantamento dos documentos: dissertações de mestrado e teses de doutorado que tratam do assunto; consulta aos bancos de dados das instituições de pesquisa;

2a fase – Leitura, catalogação e sistematização das teses e dissertações, Organização dos Dados; Análise preliminar dos dados, Elaboração de textos parciais e finais, Análise dos resultados. Elaboração e publicação do relatório contendo os dados iniciais da pesquisa.

3ª fase - Nesta fase, paralelamente à pesquisa, espera-se que ocorra um aprofundamento do diálogo entre os dados, as evidências, os registros e a literatura da área. A partir deste diálogo e das discussões efetuadas pelo grupo, serão produzidos textos e materiais. Serão detectadas as lacunas, as ausências, as ênfases. Lançamento do Portal. Divulgação dos resultados em Eventos Científicos.

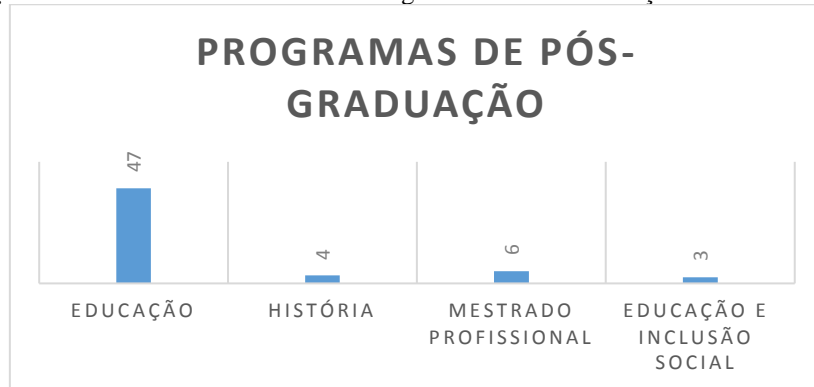
4a fase - Conclusão da análise dos dados levantados por todo o grupo. Conclusão dos textos, organização de publicações, contendo os resultados da pesquisa. Divulgação dos trabalhos finais na instituição e em eventos científicos regionais, nacionais e internacionais.

Para identificar as produções em ensino de História foi acessado o banco de dados da CAPES, no entanto foi notado que muitas das produções não constavam no sistema. Para suprir as lacunas do banco de dados da CAPES, optamos por acessar individualmente os repositórios de cada programa de pós-graduação. Para localizar os cursos de pós-graduação foi necessário identificar quais IES possuem programas de pós-graduação. Portanto, foi acessado o site do e-mec, no qual é possível encontrar todos os cursos registrados pelo MEC. Após identificar todos os cursos de História e Pedagogia no Estado de Minas Gerais, foi necessário identificar quais instituições possuíam programas de pós-graduação em História e/ou Educação. Ao identificar esses cursos de pós-graduação foi possível acessar individualmente os repositórios de cada programa.

As produções acadêmicas no contexto investigado

No Brasil, as investigações tendo como objeto de pesquisa o ensino de história, apresentaram um expressivo crescimento nos últimos vinte anos. Pesquisadores centraram seus esforços em indagar, compreender e explicar os diversos processos que se experimentam no ensino desta disciplina dentro e fora dos sistemas escolares. Guimarães (2012), em pesquisa realizada nos Programas de Pós-Graduação dos Institutos de Ensinos Superiores de Minas Gerais, no período correspondente aos anos de 1993-2010, identificou cinquenta e sete (57) produções, sendo cinquenta e uma (51) dissertações e seis (06) teses. A maior parte da produção, referente ao ensino de história, concentra na área educacional, quarenta e nove (49) produções e apenas duas (02) nos programas de História. São indícios de que existe, no imaginário dos historiadores, uma relação hierárquica entre a investigação histórica e o ensino de história. No atual recorte da pesquisa encontramos os seguintes dados:

Gráfico 1: Produção sobre o ensino de História nos Programas de Pós-Graduação das IES mineiras:

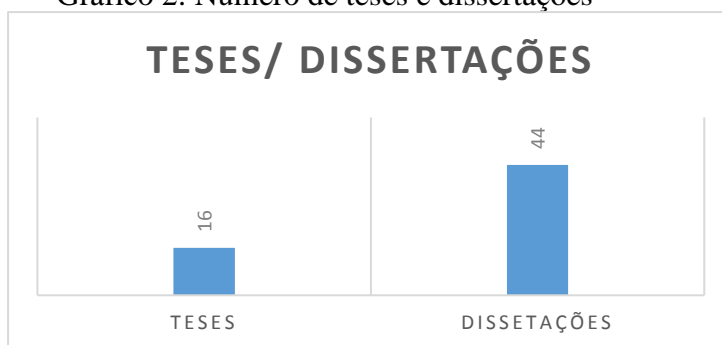


Fonte: organizado pelos autores, 2017

Prevalece a superioridade das produções referentes ao ensino de História nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Nos Programas de História a pesquisa sobre o ensino de História continua marginal. As Pós-graduações em educação apresentam um número muito mais elevado que os de história, mostrando que ainda existe uma barreira entre as duas áreas do conhecimento. A novidade em relação à pesquisa anterior (1993-2008), são os mestrados profissionais que apresentaram seis (06) produções e o Programa Educação e Inclusão Social, três (03) trabalhos.

Registramos no gráfico 2 o número de dissertações e o de teses. Na primeira pesquisa identificamos seis (06) teses e cinquenta e uma (51) dissertações. Na investigação atual foram desesseis (16) teses e quarenta e quatro (44) dissertações. Ao se analisar a diferença na produção de teses e dissertações, devemos levar em conta a quantidade de programas de doutorado e de mestrado. Nem todas as instituições oferecem programas de doutoramento. Outro fator que deve ser levado em conta é a diferença de tempo de cada programa. O mestrado *strictu sensue* os mestrados profissionais tem duração de dois anos. Enquanto os programas de doutorado tem duração de quatro anos.

Gráfico 2: Número de teses e dissertações



Fonte: organizado pelos autores, 2017

Na pesquisa anterior (1993-2008) identificamos que as produções foram desenvolvidas em quatro (04) instituições: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Na UFMG (21), verificamos o maior número de produções, seguida da UFU (20), UFJF(10) e, por fim, a PUC-Minas (06). Tal fato pode ser explicado pela história das IES e seus respectivos desenvolvimentos no campo da pós-graduação *stricto-sensu*. A UFMG é a maior universidade do estado, com o maior número de Programas e projetos. Na pesquisa atual (2009-2017) verificamos que a produção sobre o ensino de História foi ampliado para outros programas, mas ainda permanece a maior produção na UFMG e na UFU.

Gráfico 3: Número de produções por instituição



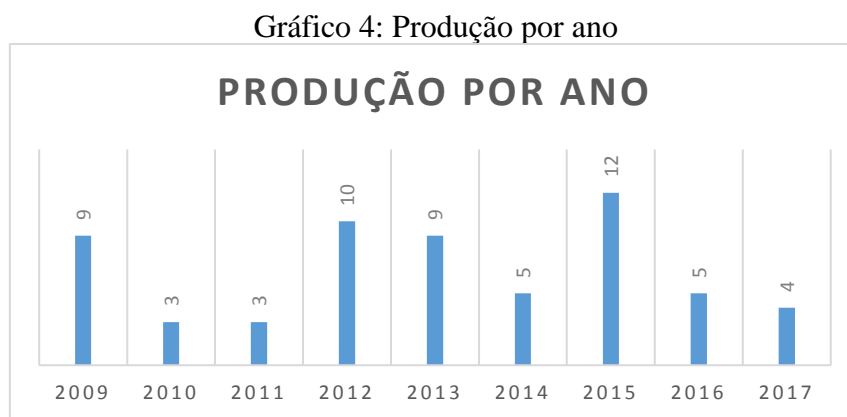
Fonte: organizado pelos autores, 2017

A pesquisa anterior revelou que em relação ao tempo da produção, houve uma ampliação quantitativa das pesquisas na área do ensino de História durante meados dos anos 1990 e ao longo da primeira década do século XXI. De acordo com Guimarães e Cardoso (2012), no ano 2009 ocorreu o maior volume de defesas, ou seja, dez (10), seguido pelo ano 2006, quando notamos sete (07) defesas. Os anos que registraram menor número foram 1993 e

1999, nos quais se registram apenas uma (01) produção. Ressaltamos que a primeira dissertação foi defendida em 1993 no PPGED da UFU. Segundo os autores,

Possíveis explicações para esse fato são: a) os anos 2006 e 2009 respectivamente correspondem ao fechamento do triênio de avaliação dos programas pela Capes; b) credenciamento de professores/pesquisadores nos programas de pós-graduação em Educação a partir dos meados dos anos de 1990, cujas pesquisas de doutoramento focalizaram o ensino de História especificamente das doutoras Selva Guimarães (UFU), Lana Mara de Castro Siman (UFMG) e, posteriormente, de Sônia Regina Miranda (UFJF); c) o fortalecimento e consolidação dos grupos de pesquisa no interior dos programas de pós-graduação em Educação, a partir dos anos 2000; d) o crescimento da área em âmbito nacional e internacional; e) a maior interlocução, trocas e diálogos entre pesquisadores nos eventos científicos, como o Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH) e demais espaços; d) o aumento do volume de publicações de artigos e livros na área e) o incremento da pós-graduação e da pesquisa científica brasileira de um modo geral. (GUIMARÃES, CARDOSO, 2012, p. 242).

Na investigação atual identificamos que a produção teve seu pico no ano de 2015, com doze (12) trabalhos e os de 2010 e 2011 tiveram o menor número de trabalhos, apenas três (03). Registramos a produção por ano no gráfico a seguir:

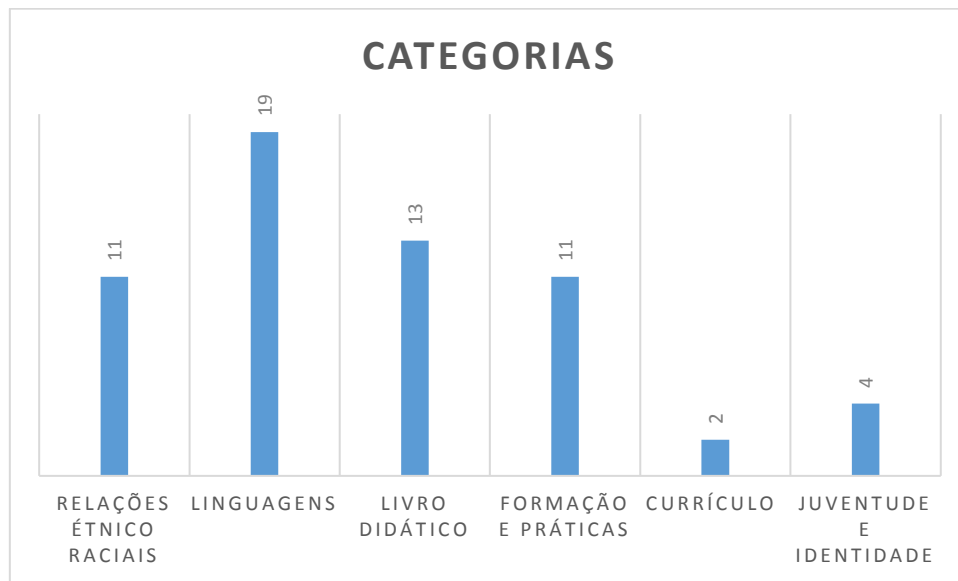


Fonte: organizado pelos autores, 2017

Na pesquisa realizada entre os anos de 1993 a 2008 foi identificado que das cinquenta e sete (57) produções analisadas, as investigações sobre “formação e profissionalização do professor de História” nos diferentes níveis, séries/anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e superior, somaram doze (12) trabalhos, sendo onde (11) dissertações. A temática sobre currículo e ensino é recorrente em doze (12) produções, sendo onze (11) dissertações e uma tese de doutorado. Foram identificadas sete (07) produções que focalizam o tema que denominamos: culturas e linguagens, sendo seis dissertações e uma tese. Sobre o Livro Didático foram nove (09) dissertações produzidas. O tema “Noções de Tempo e Causalidade” foi investigado em três (03) dissertações. A temática Juventude e Consciência Histórica foi trabalhada em duas (02) dissertações e uma tese. Em relação à temática “Saberes e Práticas” foram encontradas cinco (05) produções, quatro (04) dissertações e uma tese. história oral temática complementada com fontes escritas (4). Nas categorias/temas: a) cidadania, b) avaliação e c) datas cívicas foram identificadas duas produções sobre cada uma.

Na pesquisa atual identificamos as seguintes temáticas:

Gráfico 5: Temáticas investigadas



Fonte: organizado pelos autores, 2017

Ao compararmos as temáticas mais desenvolvidas no primeiro recorte temporal da pesquisa (1993-2008) com o recorte da atual pesquisa (2009 – 2017), verificamos as mudanças de interesse em temas que envolvem o ensino de História. Podemos identificar o crescimento das pesquisas envolvendo as diferentes fontes e linguagens, o avanço das pesquisas abordando a questão das relações étnico – raciais, a diminuição do interesse pelo currículo e a aproximação dos números referentes as temáticas formação, livro didático e juventude.

Na continuação da pesquisa nos deteremos na análise de cada uma das dissertações e teses mapeadas. O desenvolvimentodeste estudo sobre a produção acadêmica, não objetiva apenas compreendê-la, mas ler e interpretar avanços, impactos, caminhos que se desenham no campo científico. Logo, pretendemos contribuir para a formação e a constituição de outros grupos, para a formação teórica e metodológica dos pesquisadores. Desejamos que a divulgação desses resultados de pesquisa contribua para o aprofundamento do campo do ensino e aprendizagem de História e para a troca de experiências entre diversos profissionais. Do mesmo modo, esperamos potencializar a preparação de jovens pesquisadores e docentes do ensino superior por meio da iniciação científica, mestrado e doutorado, consolidando debates e atividades interinstitucionais sobre a pesquisa em ensino de História.

Referências bibliográficas:

- **BAUER, M. W. E GASKELL, G.** Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- **FERREIRA, N. S. de A.** As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação e Sociedade, ano XXIII, n.79, agosto 2002.
- **GUIMARÃES, S.** Didática e Prática de ensino de História: experiência, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- **GUIMARÃES, S. CARVALHO, O.F.** Uma cartografia do ensino de História no Brasil: dissertações e teses produzidas pelas IES mineiras (1993-2010). Ensino Em Re-Vista, v. 19, n. 2, jul./dez. 2012

Os deslocamentos epistêmicos produzidos pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 nas práticas dos professores de história e na formação dos estudantes (Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil, 2017)¹

Camilla Aparecida Nogueira dos Santos - Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

camillasantos_ap@hotmail.com, silvajunior_af@yahoo.com.br

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFU/ Brasil

RESUMO:

O presente texto apresenta resultados parciais de uma dissertação que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). O objetivo geral desta investigação consiste em investigar e analisar os deslocamentos epistêmicos produzidos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 e o impacto nas práticas dos professores de História e na formação dos estudantes do nono ano do ensino fundamental. De forma específica pretende-se: 1) Apresentar cenário da pesquisa: a cidade de Ituiutaba e a escola investigada 2) Identificar e caracterizar como os deslocamentos epistemológicos das Leis 10.639/03 e 11.645/08 estão sendo produzidos nas práticas dos professores de história e como essas práticas interfere na formação dos jovens estudantes 3) Registrar as vozes dos professores de história sobre suas práticas e relacionar como as mesmas, tem colaborado para o pensamento crítico dos jovens estudantes. Como referencial teórico recorre-se a autores que abordam os estudos descoloniais, ensino de História e juventude. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que recorrerá a diferentes instrumentos: a observação das aulas de História e confecção de notas de campo, a técnica do grupo focal e entrevista com os professores de História. Acreditamos que essa investigação pode colaborar com a formação dos professores de História e suas práticas em sala de aula, sobre tudo o que tem sido produzido no campo epistemológico das leis 10.639/03 e 11.645/08.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Lei 10.639/03. Lei 11.645/08

Los desplazamientos epistémicos producidos por las leyes 10.639 / 03 y 11.645 / 08 en las prácticas de los profesores de historia y en la formación de los estudiantes (Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil, 2017)

RESUMEN:

El presente texto presenta resultados parciales de una disertación que se está desarrollando en el Programa de Postgrado en Educación por la Universidad Federal de Uberlândia (PPGED / UFU). El objetivo general de esta investigación consiste en investigar y analizar los desplazamientos epistémicos producidos por las Leyes 10.639 / 03 y 11.645 / 08 y el impacto en las prácticas de los profesores de Historia y en la formación de los estudiantes del noveno año de la enseñanza fundamental. En el caso de los profesores de historia y de las escuelas, los alumnos de la escuela y los alumnos de la escuela primaria y secundaria, como estas prácticas interfieren en la formación de los jóvenes estudiantes. 3) Registrar las voces de los profesores de historia sobre sus prácticas y relacionar como las mismas, ha colaborado para el pensamiento crítico de los jóvenes estudiantes. Como referencial teórico se recurre a autores que abordan los estudios decoloniales, enseñanza de Historia y juventud. Se trata de una investigación cualitativa que recurrirá a diferentes instrumentos: la observación de las clases de Historia y confección de notas de campo, la técnica del grupo y la entrevista con los profesores de historia. Creemos que esta investigación puede colaborar con la formación de los profesores de historia y sus prácticas en el aula, sobre todo lo que se ha producido en el campo epistemológico de las leyes 10.639 / 03 y 11.645 / 08.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza de La Historia. Ley 10.639/03. Ley 11.645/08

¹Este texto apresenta resultados de uma pesquisa em andamento apoiada pela FAPEMIG/ CAPES/CNPq Editais: FAPEMIG Universal, 2016; Chamada Universal MCTI/CNPq n. 01/2016; PROPP/UFU.

The epistemic displacements produced by laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08 in the practices of history teachers and student training (Ituiutaba, Minas Gerais, Brazil, 2017)

ABSTRACT:

The present text presents partial results of a dissertation that is being developed in the Program of Post-graduation in Education by the Federal University of Uberlândia (PPGED / UFU). The general objective of this research is to investigate and analyze the epistemic displacements produced by Laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08 and the impact on the history teachers' practices and the training of the ninth grade students. Specifically, we intend to: 1) Present the research scenario: the city of Ituiutaba and the investigated school 2) Identify and characterize how the epistemological displacements of Laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08 are being produced in the practices of teachers of history and how these practices interfere with the training of young students 3) Record the voices of history teachers about their practices and relate how they have collaborated to the critical thinking of young students. As reference, theoretical reference is made to authors who approach the decolonial studies, teaching History and youth. This is a qualitative research that will resort to different instruments: the observation of History classes and the making of field notes, group technique focal point and interview with History teachers. We believe that this research can contribute to the formation of History teachers and their practices in the classroom, about everything that has been produced in the epistemological field of laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08.

KEYWORDS: Teaching History. Law 10.639 / 03. Law 11.645 / 08

Introdução

Este texto apresenta resultados parciais de uma dissertação que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). O objetivo geral desta investigação consiste em investigar e analisar os deslocamentos epistêmicos produzidos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 e os impactos nas práticas dos professores de História e na formação dos estudantes do nono ano do ensino fundamental. A pesquisa parte dos seguintes questionamentos: quais são os impactos das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na formação dos professores de história e na formação histórica dos estudantes? Quais saberes e concepções os estudantes trazem sobre a Leis? Quem são os professores da pesquisa? Como lidam com a questão étnico racial em sala de aula os professores e estudantes? Quais as dificuldades e dilemas apontados nesta pesquisa e quais os caminhos percorridos para o enfrentamento destas problemáticas?

A partir destes questionamentos definimos o objetivo geral desta investigação: consiste em investigar e analisar os deslocamentos epistêmicos produzidos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 e os impactos nas práticas dos professores de História e na formação histórica dos estudantes do nono ano do ensino fundamental. De forma específica pretende-se: 1) Apresentar cenário da pesquisa: a cidade de Ituiutaba e a escola investigada 2) Identificar e caracterizar como os deslocamentos epistemológicos das Leis 10.639/03 e 11.645/08 estão sendo produzidos nas práticas dos professores de história e como essas práticas interfere na formação dos jovens estudantes 3) Registrar as vozes dos professores de história sobre suas práticas e relacionar como as mesmas, tem colaborado para o pensamento crítico dos jovens estudantes.

1 – A perspectiva metodológica

Escolhemos trabalhar com a pesquisa qualitativa por acreditar que a mesma aproximaria do nosso real objetivo enquanto pesquisadores, além de que a pesquisa pela abordagem qualitativa insere as questões complexas educacionais e proporciona significados e representações que fazem parte do contexto escolar atual:

A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta. (GONZALEZ REY, 2005, p.24).

Gonzalez Rey (2005), nos chama atenção para outro fator que a pesquisa qualitativa é fundamental na pesquisa científica seja ela de caráter objetivo ou subjetivo, dessa forma, mesmo que a pesquisa seja pautada pela objetividade, não tem como desviar-se da subjetividade.

A obra de Gonzalez Rey (2005), traz como diálogo a subjetividade:

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas. (GONZALEZ REY, 2005, p. 24).

A subjetividade acaba por ser uma característica dentro da pesquisa qualitativa, pois lança um olhar ao sujeito colaborador, permitindo a compreensão de diferentes vozes e criando aspectos relevantes ao pesquisador. A análise qualitativa permite percepções e significações na busca de conhecer os sujeitos da investigação, proporcionando interpretações diversas dos fatos sociais e das problemáticas na pesquisa. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa:

(...) responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22)

Na busca de possíveis respostas aos questionamentos supracitados e com o intuito de cumprir os objetivos propostos, recorreremos a diferentes procedimentos metodológicos, tais como: estudo de documentos, a pesquisa bibliográfica, confecção de notas de campo, a técnica do grupo focal e a História Oral Temática.

Em relação aos documentos, recorreremos ao a Lei 10.639/03 foi criada em 9 de Janeiro de 2003, e a Lei 11. 645/08, criada em 10 de março de 2008, ambas alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tornando obrigatório o estudo da temática História da África e Cultura Afro-Brasileira e cultura indígena na educação básica, em instituições de ensino público e privado. Uma análise nos documentos com a “ Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (CNE/CP) nº 03 de março de 2004 e a “ Resolução do Conselho Nacional de Educação “ (CNE/CP) nº01 de 17 de junho de 2004. Analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs -, do ensino História, com o intuito de identificar os objetivos nos anos finais do ensino fundamental e compreender o que informam os documentos sobre a relação ensino de História e as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Efetivamos ainda um estudo sobre o Projeto Político Pedagógico da escola investigada. Por fim, realizamos análise de dados referentes à cidade de Ituiutaba, MG, Brasil e a Escola Municipal Machado de Assis *lócus* da nossa investigação.

Em relação à pesquisa bibliográfica, consideramos de grande relevância, pois, como afirma Barros (2011), ninguém inicia uma pesquisa do marco zero, de fato buscamos compreender o que dizem outros autores sobre a temática investigada. Detivemo-nos aos estudos bibliográficos sobre: ensino de História, Leis 10.639/03 e 11.645/08 e descolonização. Utilizamos autores como Guimarães (2012); Bittencourt (2004); Santos (2013); Marques e

Calderoni (2016); Grosfoguel (2008); Santos (2010); McLaren (1997) dentre outros estudos que abrangem as temáticas.

Nesta dissertação, realizamos a pesquisa com estudantes do 9º ano, por ser um período em que existe várias dúvidas, angústias, prazeres, necessidades e dificuldades aparecem, além de ser uma etapa em que encerram um ciclo na educação básica. Contamos ainda com a colaboração de duas professoras das Turmas. A investigação foi realizada na Escola Municipal Machado de Assis, situada na região central da cidade de Ituiutaba. A opção pela escola se deu em decorrência de seu próprio contexto histórico, criada na década de 1930 teve como principal objetivo atender a população negra da cidade. Neste espaço, o nosso objetivo consistiu em compreender e analisar os deslocamentos epistêmicos produzidos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 e o impacto nas práticas dos professores de História e na formação dos jovens estudantes. Com intenção de conhecer bem o foco da pesquisa trabalhamos com todas as turmas dos 9º anos correspondente em seis turmas denominadas “A”, “B”, “C”, “D”, “E” e “F” compostas entre 33 a 35 estudantes.

Recorremos à técnica do grupo focal com os estudantes, para refletir como o pensamento crítico tem sido desenvolvido nas aulas de história relacionadas as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e como isso tem contribuído para formação desses estudantes. Segundo Gatti (2005) o grupo focal demanda um período de tempo menor do que o requerido pela entrevista individual. Possui um caráter coletivo e interativo, no sentido de possibilitar a interação entre os sujeitos por meio de suas vozes, emoções e gestos. Utilizamos o grupo focal para compreender melhor o que pensam os estudantes do nono ano sobre assuntos que envolve: o ensino de História e as Leis 10.639/03 e 11.645/08. De acordo com a autora,

Os grupos focais podem ser empregados em processos de pesquisa social ou em processos de avaliação, especialmente nas avaliações de impacto, sendo o procedimento mais usual utilizar vários grupos focais para uma mesma investigação, para dar cobertura a variados fatores que podem ser intervenientes nas questões a ser examinada. (GATTI, 2011, p. 11).

Outra metodologia utilizada foi a História Oral Temática para entender se o educador do ensino de História conhece as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e a metodologia utilizada em sala de aula.

Para, Portelli a História Oral tem seu próprio significado é sua importância dentro da pesquisa acadêmica:

A História Oral é uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito – assim como a sociologia e a antropologia – a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos, vida aprofundá-los, em essência, por me de conversas com pessoas sobre a experiência e memória individuais e ainda por meio do impacto que estas tiveram na vida de cada um. Portanto, apesar de o trabalho de campo ser importante para todas as ciências sociais, a História Oral é, por definição, impossível sem ele. (PORTELLI, 2007, p. 15).

Recorremos metodologia da história oral, por acreditar que a mesma apresenta estratégias para um maior acesso as memórias e experiências vivenciadas pelos docentes, além de possibilitar para uma maior reflexão da formação dos sujeitos e a relação que o mesmo tem entorno das relações étnico-racial e cultural. Para Meihy e Holanda (2007) a história oral

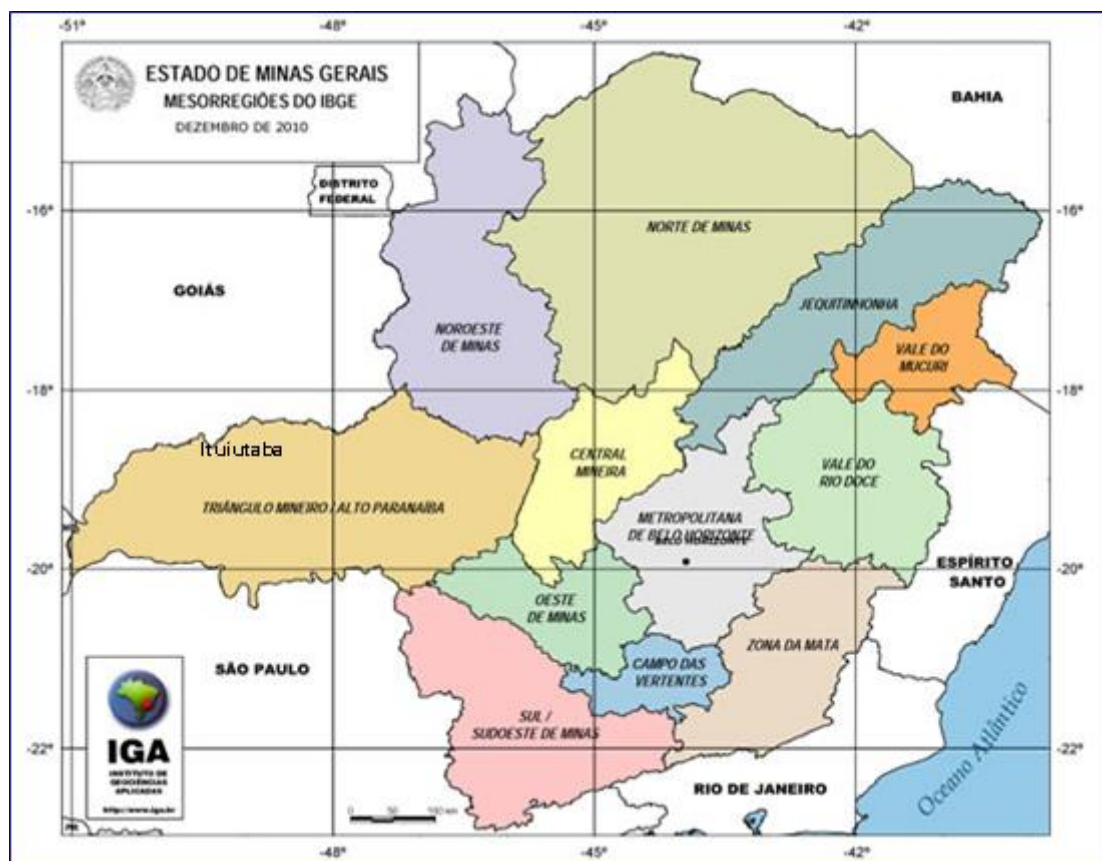
(...) mesmo abrindo índices de subjetividade, a história oral temática é mais possível de confrontos que se regulam a partir de datas, fatos, nomes e situações. Quase sempre, a história oral temática equivale à formulação de documentos que se opõem às situações estabelecidas. A contundência faz parte da história oral temática que se explica no confronto de opiniões firmadas (MEIHY, HOLANDA, 2007, p. 38).

Entrevistamos duas professoras de História das turmas investigadas, um professor de História que desenvolveu um projeto na escola intitulado “Escola Municipal Machado de Assis uma Luz para Liberdade”. Por fim o professor coordenador do “Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico- Raciais/2017” promovido pela prefeitura, objetivo da entrevista foi para conhecer essa formação continuada que tinha como objetivo trabalhar a lei 10.639/03, que foi oferecida a todos os professores da Escola Municipal Machado de Assis.

2. O cenário da investigação: cidade e escola

O cenário é o lugar onde as ações ocorrem, os sujeitos se formam, vivem suas histórias. O contexto social e cultural tem o papel de construir, permitir ou negar. O lugar tem as marcas do homem, formas, tamanhos e limites. Ao entendermos o espaço e o lugar, temos a oportunidade de conhecer os sujeitos que nele residem. Nesse sentido, consideramos relevante apresentar alguns aspectos da cidade de Ituiutaba e da escola investigada.

Imagem 1: Mapa do Estado de Minas, destacando a localização geográfica da cidade de Ituiutaba



Fonte: Instituto de Geografia Aplicada - IGA, 2010

O mapa acima destaca a cidade de Ituiutaba que se localiza na meso região geográfica do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, estado de Minas Gerais, Brasil. A partir de fontes historiográficas sistematizadas conhecemos alguns aspectos históricos da cidade Ituiutaba Minas Gerais. A cidade se emancipou do então município de Prata no dia 16 de setembro de 1901 conhecida ainda como Vila Platina, que só a partir de 1915 seria então nomeada Ituiutaba (i- rio, tuiu- tijuco, taba- povoação) “ povoação do rio de Tijuco”. Antes de ser conhecida Ituiutaba, região cortada pelos rios Prata e Tijuco.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE -, a população da cidade no ano de 2017 era de 104.526 habitantes, possui uma área correspondente 37,40

hab/km², seu bioma é tipicamente Cerrado e Mata Atlântica. Clima tropical e sua hidrografia é formada pelos Rios Tijuco e o ribeirão São José. A pessoa que nasce em Ituiutaba é conhecida por ituiutabano.

Com o intuito de aprofundar na apresentação da cidade, destacamos alguns elementos que nos permitem refletir sobre os sujeitos que nela vivem. Ituiutaba tem passado por uma fase de grandes transformações e reestruturação urbana, consolidando cada vez mais o seu status de cidade média². Essas transformações são evidenciadas a partir dos anos de 1950 e 1960, momento em que a cidade recebeu uma grande variação de indústrias como Matadouro Industrial de Ituiutaba S/A - MISSA, Grupo João Lira com a usina de álcool- Triálcool e Nestlé. Nos anos de 2010, na cidade foi possível verificar diversas redes de setor industrial como Syngenta Seeds, Bp América, Canto de Minas entre outras, atendendo vários setores nas regiões do Triângulo Mineiro.

Essas transformações se manifestam de diversas formas, como por exemplo: realização de obras de infraestrutura urbana, construção de conjuntos habitacionais, implantação de novas empresas comerciais, de prestação de serviços. A cidade conta com 66 bairros destaca-se no cenário regional como uma das cidades que mais conseguiram investimentos na habitação nos últimos anos, sobretudo no programa do governo federal Minha Casa, Minha Vida. Foram 1.600 casas e apartamentos construídos (Residenciais: Carlos Dias Leite, Canaã I, Canaã II, Buritis (Edifícios Adobe I e II) Nova Ituiutaba I e já entregues e ainda está assegurada a construção de mais 2.800 casas (Nova Ituiutaba, II, III e VI, NadimeDerze I, NadimeDerze II, dentre outros) pelo mesmo programa. Além disso, outras milhares de casas em conjuntos habitacionais privados foram lançados, como: Residencial Camilo Chaves (500 casas), Jardim Europa (500 casas), Portal dos Ipês (540 casas), etc. Loteamentos: Residencial Drummond I, Residencial Drummond II (Aproximadamente 700 unidades), Spacio Colina (400 unidades), Cidade Jardim (500 unidades), condomínio fechado Portal do Lago (85 unidades). Vários edifícios de 4 a 10 andares e outros vários projetos de apartamentos, residenciais e condomínios a serem lançados ainda em 2012 e início de 2013.

Com o intuito de conhecer melhor os jovens colaboradores de nossa pesquisa, consideramos relevante focarmos o cenário na Escola Municipal Machado de Assis – EMMA , lugar onde os jovens estudavam. A escola oferece a educação infantil, o ensino fundamental completo. Está localizada em área central, situada na rua: vinte e seis, 2047 Setor: sul, telefone: (34) 3269-7323. A escola foi criada em 04 de maio de 1937, pelo prefeito Adelino de Oliveira Carvalho através da Lei nº13 a escola ficou conhecida como Escola Municipal Noturna “13 de maio” em homenagem à data da Libertação dos Escravos. A escola começou funcionando na sala 03 do Grupo Escolar “João Pinheiro” tendo como primeiro professor o Sr. Ítalo Terêncio José Gentil, escolhido pelos membros da Legião Negra. Em 25 de novembro de 1941, através do Decreto – Lei °73, o prefeito Jaime Veloso Meinberg muda denominação da Escola Municipal Noturna “13 de Maio”, para Machado de Assis, a escola continuava funcionando no prédio do Grupo Escolar “João Pinheiro” atendendo a quatro turmas de 1º ao 4º ano primário, e como aumentou do número de classe através do Decreto – Lei nº193 de 10 de dezembro de 1947, o prefeito Omar Oliveira Diniz cria o cargo de Diretora da Escola Municipal Noturna “Machado de Assis” e a Prof.ª Maria de Freitas Barros passa a ocupá-lo.

² De acordo com Souza (2009), não há um consenso definitivo sobre essa categoria de cidade. Ela muda de acordo com o tempo e com o espaço. No Brasil, nos anos de 1970, eram consideradas cidades médias aquelas com a população entre 50.000 a 250.000 habitantes. Em 2010, para o IBGE, cidades médias são aquelas em que a população está entre 100.000 e 500.000 pessoas.

Imagem 2: Escola Municipal Machado de Assis – EMMA



Fonte: Autora -2017

Em 29 de outubro de 1968, o Prefeito Hildo Alves Gouveia cria o colégio Normal Municipal, tendo como diretor José dos Santos Vilela Junior, funcionando na Escola Anjo da Guarda e 27 de outubro de 1970 através da Lei nº1324 é criado o Ginásio Municipal. Em 1975, através do Decreto – Lei nº1514 de 31 de dezembro, o Prefeito Fued José Dib unifica as unidades de ensino municipal: Escola Normal e Ginásio que passam a formar a Escola Municipal de I e II Graus “Machado de Assis”. De acordo com a Portaria 1257/2009 de 10 de outubro de 2009 a escola passa a se identificar-se como Escola Municipal Machado de Assis, de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A escola atende atualmente 2170 alunos e alunas, sob a direção do professor Mário Calil Sobrinho.

3. Os deslocamentos epistemológicos das leis nº10.639/03 e nº11.645/08

A Lei 10.639/03 foi criada em 9 de Janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Tornou obrigatório o ensino de História e da Cultura Afro-brasileira no currículo escolar em todo o país. Essa nova legislação veio ao encontro das antigas reivindicações e preocupações do movimento negro em relação à educação e como uma Ação Afirmativa. A Lei propõe novas diretrizes curriculares, para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Pensando também na valorização indígena foi então criada a Lei 11.645/ 08 que escabele como obrigação no conteúdo escolar a cultura indígena, a Lei tem contribuído para embates políticos envolvendo, sobretudo o direito de indígenas de ingressar nas universidades e, a obrigatoriedade do ensino das formas culturais nas escolas à auto identificação.

Segundo Santos (2013) as Leis 10. 639/03 e 11.645/08 ambas alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9.394/96, que representa um movimento amplo de lutas dos movimentos sociais na sociedade brasileira, ao mesmo passo que mexe com um processo de reorganização curricular e de novas práticas escolares. Nesse caráter podemos compreender o que Lei LDB no artigo 26, fala sobre a obrigatoriedade da temática história e cultura africana, afro-brasileira e indígena:

1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (BRASIL, 2008)

Com a implementação das leis, foram necessárias várias mudanças no currículo escolar, para trabalhar as mesmas era preciso criar dispositivos para desenvolver um diálogo de inserção dessas temáticas até então silenciadas na história. Pensando nisso, o Conselho Nacional de Educação – CNE criou dois documentos, com objetivo de orientar na implementação das leis no sistema de ensino, a “ Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (CNE/CP) nº 03 de março de 2004 e a “ Resolução do Conselho Nacional de Educação “ (CNE/CP) nº01 de 17 de junho de 2004. Ambas com intuito de orientar a Lei nº10.639/03.

A epistemologia descolonial trabalha com produção de novos sujeitos sociais e culturais, históricos e políticos e nesse contexto e nessa perspectiva que precisamos compreender o novo currículo de transformação como parte acadêmica e humana. Outro ponto que contribui para pensar o processo de descolonização do currículo é o multiculturalismo crítico:

(...) O multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. (SILVA, 1999, p. 90).

De acordo com McLaren (1997), baseando no discurso do multiculturalismo crítico, que traz como proposta conhecer mais profundamente as representações de etnia, classe social, religião e gênero em sua maioria subalternizadas e as suas culturas negligenciadas. Pensar no multiculturalismo crítico na perspectiva da descolonização do currículo é acabar com a hierarquização das culturas.

Fala sobre a necessidade de descolonização do currículo nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 e desenvolver uma epistemologia que visa dar voz a outras culturas, e ouvi-las não mais através de uma visão eurocêntrica. Construir um currículo de diversidade em um mundo político desigual, não é um desafio fácil, mas é preciso criar possibilidades para acabar com o racismo e preconceito, que são grandes problemas dentro da nossa sociedade brasileira.

Algumas considerações

A partir das observações das aulas de História identificamos na prática dos professores colaboradores recorrer a questões relacionadas à História da África e Cultura afro brasileira e Indígena. Participamos de um projeto em que “Escola Municipal Machado de Assis uma Luz para Liberdade”, em que a Lei 10.639/03 foi desenvolvida de forma afirmativa, valorizando a da Cultura Afro Brasileira dentro e fora do espaço escolar, vimos a participação dos jovens estudantes e seu empenho em estudar mais sobre a temática e aplicação dela de forma ativa é como isso favoreceu no reconhecimento e valorização de uma cultura, muitas vezes esquecida ou silenciada. O grupo focal realizado com os jovens do nono ano revelaram que os estudantes constroem uma identidade afirmativa mostram se mais confiantes, satisfeitos e orgulhosos de suas origens étnico-raciais, em demonstrar suas opiniões em relação a Lei

10.639/03 e além da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, foram abordados o preconceito e o racismo. Em relação a questão indígena identificamos a permanência do silenciamento sobre estas questões, dessa forma, os resultados parciais de nossa investigação revelam que houve um deslocamento epistêmico produzido pela Lei 10.639/03, mas há necessidade de potencializar o debate sobre a questão indígena.

Referências bibliográficas:

- **BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes** (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Editora Contexto, 2001.
- **GUIMARÃES, S.** Didática e Prática de ensino de História: experiência, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- **MARQUES, E. P. S.; CALDERONI, V. A. M. de O.** Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades desubversão à colonialidade do currículo escolar. ISSN: 2177-5648 OPSIS (On-line), Catalão-GO, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016
- **APPLE, Michael W.** A política do currículo oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: MOREIRA. Antônio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da Silva Org.). Currículo, cultura e sociedade. 2 ed. Revista. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRASIL. Lei 11.129/2005. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm Acesso em 03 dez. 2017.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, MEC, 2004.
- **COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia e BONIN, Iara Tatiana.** CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS ÀS PESQUISAS SOBRE CURRÍCULO – uma revisão. Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/costa-wortmann-bonin.pdf>. Acesso em 10 dez. 2017.
- **MCLAREN, Peter.** Terror branco e agência de oposição: por um multiculturalismo crítico. In: _____. Multiculturalismo Crítico. São Paulo: Cortez, 1997. pp. 105-157.
- **SANTOS, Boaventura de Sousa.** Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: ____ e MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias dos Sul. São Paulo: Cortez Editora, 2010
- **SANTOS, Lorena dos.** Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

El conocimiento histórico de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973) y las memorias sociales “heredadas” de los estudiantes. Investigación didáctica de levantamiento de relatos en Tercer año medio, año 2017, comuna de Recoleta, Santiago de Chile

Isaac Calvo Gallardo

isaac.calvo.g@gmail.com

Colegio Nueva Aurora - Universidad de Santiago de Chile / Chile

RESUMEN:

La ponencia tiene como objetivo abordar los resultados de una investigación didáctica que busca comprender las vinculaciones que desarrollan los estudiantes -de tercer año medio de un colegio en la comuna de Recoleta en Santiago de Chile- entre sus memorias familiares/locales y el conocimiento histórico formal sobre la experiencia de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973). Luego de explicitar el sustento teórico y didáctico desde el cual se construyó el módulo de intervención, junto con detallar las metodologías utilizadas en cada una de las sesiones junto con los estudiantes, se busca presentar resultados sistematizados respecto al proceso de aula que posibilita la tensión y/o complementariedad de la historia “oficial” sobre el proyecto político del gobierno del presidente Salvador Allende mediante ejercicios de levantamiento de memoria dirigidos por los jóvenes en sus propios espacios de sociabilidad. Asumiendo la complejidad de la relación entre el binomio historia y memoria, la investigación de la cual se busca dar cuenta también pretende constatar si los jóvenes chilenos del grupo muestral modificaron sus percepciones primarias en relación a la posibilidad de visualizarse como constructores de conocimiento histórico y actores sociales potenciales. Finalmente, se presentan reflexiones sobre la posibilidad real de construcción de conocimiento social por parte de los estudiantes mediante el rescate y valoración de las memorias sociales de sus familias y barrios, y la pertinencia de estos ejercicios didácticos en función de una enseñanza escolar de la historia reciente que posibilite el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico.

PALABRAS CLAVE: memoria, didáctica, conocimiento social, pensamiento histórico.

O conhecimento histórico da Unidade Popular (Chile, 1970-1973) e as memórias sociais "herdadas" dos estudantes. Pesquisa didática de contação de histórias no terceiro semestre do ano, ano de 2017, distrito de Recoleta, Santiago do Chile

RESUMO:

A conferência tem como objetivo abordar os resultados de uma investigação didática que procura compreender as vinculações que desenvolvem os estudantes de terceiro ano médio de um colégio na comuna de Recoleta em Santiago de Chile, entre suas memórias familiares/locais e o conhecimento histórico formal sobre a experiência da Unidade Popular (Chile, 1970-1973). Depois de explicitar o sustento teórico e didático desde o qual se construiu o módulo de intervenção, junto com detalhar as metodologias utilizadas em cada uma das sessões com os estudantes, se procura apresentar resultados sistematizados com respeito ao processo de sala de aula que possibilita a tensão e/ou complementariedade da história “oficial” sobre o projecto político do governo do presidente Salvador Allende mediante exercícios de levantamento da memória dirigidos pelos jovens em seus próprios espaços de relações sociais. Assumindo a complexidade da relação entre o binomio história e memória, a investigação da qual se procura dar conta, também pretende constatar se os jovens chilenos do grupo modelo modificaram suas percepções primárias em relação à possibilidade de se visualizar como construtores do conhecimento histórico e potenciais actores sociais. Finalmente, apresentam-se reflexões sobre a possibilidade real de construção de conhecimento social por parte dos estudantes mediante o resgate e valorização das memórias sociais de suas famílias e bairros, e a pertinência destes exercícios didáticos em função de um ensino

escolar da história recente que possibilite o desenvolvimento de habilidades de pensamento histórico.

PALAVRAS-CHAVE: memória, conhecimento didático, social, pensamento histórico.

The historical knowledge of the Unidad Popular (Chile, 1970-1973) and the "inherited" social memories of the students. Didactic research of storytelling in the third half of the year, year 2017, district of Recoleta, Santiago de Chile

ABSTRAC:

The paper aims to address the results of a didactic research that seeks to understand the linkages developed by students of the third grade of a middle school in the commune of Recoleta in Santiago, Chile - between their family / local memories and formal historical knowledge on the experience of the Unidad Popular (Chile, 1970- 1973). After explaining the theoretical and didactic support from which the intervention module was constructed, along with detailing the methodologies used in each of the sessions together with the students, the aim is to present systematized results regarding the classroom process that makes possible the tension and / or complementarity of the "official" history of the political project of the government of President Salvador Allende through memory-raising exercises conducted by young people in their own spaces of sociability. Assuming the complexity of the relationship between the history and memory binomial, the research that seeks to account also seeks to verify if the Chilean young people in the sample group modified their primary perceptions regarding the possibility of visualizing themselves as constructors of historical knowledge and actors potential. Finally, reflections on the real possibility of building social knowledge by students are presented through the rescue and evaluation of the social memories of their families and neighborhoods, and the relevance of these didactic exercises in function of a school teaching history which enables the development of historical thinking skills.

KEY WORDS: memory, didactic, social knowledge, historical thought.

Introducción

La presente ponencia expone el desarrollo y los resultados de una investigación didáctica posgradual de tipo interventiva –guiada por la Universidad Alberto Hurtado- que el autor implementó en el Tercer año Medio del Colegio Nueva Aurora de Chile, de la comuna de Recoleta, durante los meses de septiembre, octubre y noviembre del año 2017. Se trata de una experiencia de levantamiento de memorias de los espacios de sociabilidad de los estudiantes en referencia al proceso de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973) y su vinculación con el conocimiento histórico formal.

Una de las dificultades más relevantes frente al ejercicio de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales dice relación con el abordaje que se le da a las memorias históricas sobre el pasado reciente. El campo de la memoria histórica en el aula, pareciera ser un camino pantanoso donde los docentes no desean –o no se sienten preparados para- ingresar sobremanera cuando los contenidos se relacionan con procesos traumáticos de la historia reciente. Se afirma que existe una “(...) una cierta ambigüedad, a veces, y un cierto temor, casi siempre, en el tratamiento que hay que dar a la memoria histórica en la enseñanza y en las relaciones que deben existir entre la enseñanza de la historia y la enseñanza de la memoria histórica (...)” (Pagés, 2008, pág. 50)

La memoria muchas veces incomoda y tensiona ciertos “consensos historiográficos” donde pareciera que todo está zanjado, pero los recuerdos –en tanto reinterpretación de hechos vividos por los testigos- punzan otra vez una herida que se pensaba cerrada. Es por eso que, las memorias históricas/sociales de las estudiantes –legadas por familias y cercanos- terminan usándose solo como referencia para validar el análisis o características de un proceso histórico reciente, un ejemplo para graficar lo que se está enseñando, nunca en contraposición ni

tensión con lo que historiadores y/o profesores afirman. De hecho, los mismos estudiantes terminan invalidando sus propias memorias históricas, heredadas por su contexto, debido a que el proceso de comprensión del pasado reciente –guiado por el docente- no suele posicionarlas como gravitantes sobremanera por su condición de “subjetividad”. Es más, muchos jóvenes y adultos no se visualizan como actores sociales en sus contextos debido a que los procesos históricos de nuestra sociedad les han sido enseñados –en la escuela principalmente- como fenómenos que acontecen lejos de sus propios espacios de sociabilización y acción. ¿Cómo no invalidar sus memorias desvinculándolas de los procesos históricos si se les ha enseñado que estos últimos son protagonizados por otros que –en la mayoría de los casos- pertenecen a una elite? ¿Cómo tensionar la historia oficial desde sus memorias familiares y locales si se les ha enseñado que el verdadero conocimiento histórico proviene de los expertos y no también de sus espacios de sociabilidad?

Una estudiante del grupo investigado, cuando se le pregunta por la posibilidad de construir conocimiento a partir del recogimiento y análisis de testimonio de familiares y vecinos indica:

“Prefiero libros donde la objetividad logre prevalecer, de igual forma un testimonio y fuente primaria sirve para ampliar el conocimiento e imaginar la situación y escenario de la época. Sin embargo me encuentro capaz de analizar un testimonio” (G.B. mujer, 16 años)

Otro señala:

“Si se puede [el construir conocimiento desde los relatos] pero siempre hay que intentar entenderlo sin subjetividad de la otra persona (...) prefiero ver fuentes objetivas de historiadores, además esas son cosas personales de la gente” (P.J. hombre, 17 años)

En esta línea, otro estudiante apunta a la temática de la “verdad” indicando:

“De ser capaz de hacerlo lo puedo hacer, pero en el tema de sacar información mediante familiares y vecinos nadie tendrá una verdad absoluta, podría rescatar algunos puntos que se pueden llegar a repetir en cada tipo de las versiones. (...) Podría ser favorable o no [el rescatar memorias familiares] ya que ni mi familia ni mis vecinos tienen la verdad absoluta, cada uno puede tener un punto de vista diferente a como ocurrieron las cosas” (S.T. hombre, 17 años)

En una encuesta aplicada en mayo de 2017 al grupo de investigación –41 estudiantes de III Medio- los resultados aportan mayor información respecto a esta temática. El 49% de los encuestados prefiere aprender sobre un proceso histórico mediante un libro escrito por un historiador que analizando un testimonio de una persona que vivió durante la época. Si bien el resultado no es mayoritario, es dable afirmar que casi la mitad de los jóvenes prefiere el conocimiento formal –fuentes secundarias- que el abordaje mediante las memorias de los testigos de la época. Es posible vincular esta situación con el masivo 88% de los entrevistados que cree que el libro de texto de la asignatura posee altos grados de objetividad, el 45% cree que la investigación de un historiador es más fidedigna que un testimonio de un testigo de la época, 55% que cree que el testimonio posee intencionalidad y el 70% considera que los recuerdos de las personas indican exactamente lo que se vivenció. En relación a estos resultados, podemos identificar una gran aprobación de los estudiantes por el conocimiento formal debido a su condición de “objetivo” y “verídico”–existen 26 menciones de esto en las preguntas abiertas- en desmedro de los testimonios y memorias heredadas por su condición de “subjetividad”-se utiliza el concepto como sinónimo de invalido- lo que se vincula con el distanciamiento entre ambos elementos.

Frente a estos antecedentes es que surge el interés investigativo de ahondar en la problemática antes expuesta, en específico en diagnosticar e intervenir frente a la relevancia que le asignan los estudiantes a sus memorias heredadas y la relación de estas con la historia “oficial” escolar. Para los jóvenes que fueron foco de esta investigación, no posicionaban a sus memorias propias o heredadas como insumo para la tensión de la historia formal, sino que más bien les parecía algo externo y eventual en el estudio de los procesos históricos propuestos por el docente y la asignatura. Sumado a esto, la dualidad de percepción que manifiestan –conocimiento formal es objetivo, memoria heredada es subjetiva- representa un nudo problemático que esta investigación se buscó abordar para posicionar a los estudiantes como constructores de conocimiento, pero sobremanera para la validación y valorización de sus memorias heredadas desde los espacios de sociabilidad cercanos.

Tal como se mencionó, se trabajó con un Tercer año medio [41 jóvenes entre 15-17 años] debido a la presencia en el programa de estudios de la asignatura de Historia, de unidades didácticas relacionadas con el pasado reciente, como la unidad II denominada “*Las transformaciones estructurales*”(Programa de estudio 3er año Medio. Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 2016, págs. 35-37)en específico el periodo de la Unidad Popular (1970-1973). Esta elección no es antojadiza, sino más bien se relaciona con que:

“(...) La mayoría de quienes se han referido a esta experiencia, sin embargo, ya sea en clave analítica, historiográfica o testimonial, han puesto el acento en el drama y la derrota, casi nunca en la fiesta. (...) De tanto insistir en esa dimensión, sin embargo, hemos perdido de vista lo que la Unidad Popular tuvo de “positividad” histórica, de esfuerzo vivo y entusiasta por construir una sociedad más humana, más justa y mejor”(Pinto Vallejos, 2005, pág. 5)

En este sentido, tomando la idea de Pinto, es posible considerar el trabajo con las memorias heredadas de los estudiantes una oportunidad para construir conocimiento sobre este periodo histórico, no desde el derrotismo, “el drama y la derrota”, sino desde la propositividad de la experiencia del “socialismo a la chilena”, desde las memorias y voces de las familias y cercanos a los estudiantes.

Es por esto que esta investigación didáctica busca dar respuesta a una serie de interrogantes, entre ellas: *¿Cómo el trabajo con las memorias locales y familiares de los estudiantes –de Tercer año Medio del colegio Nueva Aurora de Chile- puede generar una vinculación de estas con el conocimiento histórico formal sobre un periodo de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973)? ¿Dicho trabajo permite que los estudiantes cuestionen/tensionen/aprueben la historia escolar “oficial” desde las memorias heredadas de sus espacios de sociabilidad? ¿El trabajo con las memorias locales y familiares posibilita que los estudiantes –de Tercer Año Medio del Colegio Nueva Aurora de Chile- se visualicen como constructores de conocimiento histórico y actores sociales protagonistas?*

Junto con esto, los objetivos propuestos fueron:

Objetivo General

Comprender la vinculación que desarrollan los estudiantes -mediante un trabajo en el aula- entre memorias familiares/locales y el conocimiento histórico formal sobre la experiencia de la Unidad Popular, Chile 1970-1973.

Objetivos específicos

Diseñar instrumento o secuencia didáctica que busque: alfabetizar a los estudiantes en relación a la memoria histórica, procedimientos de levantamiento y análisis de testimonios de familiares y cercanos sobre la experiencia de la Unidad Popular, y el desarrollo de una
--

comparación respecto a la historia formal del proceso estudiado.
Aplicar una secuencia didáctica que aborde la experiencia de la Unidad Popular y que busque relacionar las memorias locales y familiares de los estudiantes con el conocimiento histórico formal del proceso estudiado, mediante herramientas metodológicas que brinda la historia oral.
Evaluar la vinculación desarrollada por los estudiantes entre las memorias provenientes de sus espacios de sociabilidad y la historia formal sobre el proceso histórico de la Unidad Popular.
Evaluar la comprensión de los estudiantes respecto a los procesos de construcción de conocimiento histórico desarrollados mediante las metodologías de historia oral aplicadas durante la secuencia didáctica.

Marco teórico

La memoria es un concepto polisémico y dinámico que aporta en la construcción identitaria de las sociedades, por ende, hace referencia a procesos colectivos. Maurice Halbwachs plantea que la memoria reconstruye el pasado –en tanto recuerdo- y como tal posee límites irregulares e inciertos a diferencia de la historia. Además, tiene una esencia colectiva debido a que los individuos necesitan a otros para recordar: es necesaria la pertenencia a un grupo para la mantención de dichas memorias (Halbwachs, 2004). La memoria es un ejercicio colectivo, y muchas veces recuerdos que se creen propios fueron tomados “prestados” de otros (Ricoeur, 1999)

Ahora bien, en relación a la utilización de la memoria histórica en el aula se afirma que la escuela usa a la memoria –principalmente oficial- para formar identidades y ciudadanías, en donde se entrecruzan y se relacionan diversas acepciones y sentidos de esta que refieren a narrativas diferenciadas: conciencia colectiva e identitaria nacional, rememoraciones de los pasados traumáticos, y reconstrucciones por medio de los testimonios y la historia oral (Gonzales & Pages, 2014)

Junto con esto, se ha afirmado la existencia de una diferencia entre la didáctica disciplinar y la transmisión de recuerdos propios del trabajo con la memoria, argumentando que la historia debe ser crítica y enseñar aquello que la selectividad de la memoria quiere olvidar. (Carretero, Rosa, & Gonzalez, 2006). En esta misma necesaria línea divisoria entre memoria e historia –y el abordaje de ambas en el ámbito escolar- se indica que según algunos historiadores ambas categorías son disimiles, toda vez que la historia es “científica” por lo que debe triturar a la memoria, digerirla y producir conocimiento. Dicho proceso se llevaría a cabo gracias a la aplicación del método y teoría -histórica- sobre el dato, el recuerdo, el vestigio o la fuente. . (Prats, 2008).

Frente a esta afirmación, nos parece interesante la propuesta que genera Paul Ricoeur apuntando a una dialéctica entre memoria e historia, pudiendo ser adaptada para el ámbito escolar. El autor plantea

“(...) un vínculo dialéctico, de interpelación e influencia. (...) En este diálogo, no puede subsumirse la historia a la memoria (como si esta última remitiera a las vivencias “auténticas”) ni tampoco preferir la historia (como si ella asegurara eludir las “trampas” de la memoria) Lo que se produce es una interacción mutuamente cuestionadora que somete a la memoria a la dimensión crítica de la historia y coloca a la historia en el “movimiento de la retrospectión y el proyecto” de la memoria” (Gonzales & Pages, 2014, pág. 281)

Aplicando esto al ámbito de la enseñanza de la historia y el abordaje de la memoria histórica Joaquim Prats hace hincapié en el proceso didáctico que debe realizarse, dando cuenta del desafío para el profesorado que debe combinar lo micro y lo macro en la comprensión del pasado reciente desde una consideración holística. Las memorias no pueden explicarse por sí mismas, y por lo tanto, deben ser contrastadas analíticamente con los aportes de la historia, de esta manera la memoria es un combustible para la caldera de la historia, combinando los planos individuales con los sociales, temporales y seculares (Prats, 2008). Se apunta a la elaboración de una metodología de conexión entre las fuentes de memoria y la enseñanza de la historia para potenciar la construcción de memoria que se nutra de historia, una historia que tenga en cuenta las vivencias de los sujetos (Mattozzi, 2008).

Es más, desde un enfoque crítico de la didáctica disciplinar es posible afirmar que la problematización del presente y el pensar históricamente el pasado es nutrido por el abordaje de la memoria en diálogo dialéctico con la historia. En este ejercicio didáctico la acción educativa debe asumir la tarea de contribuir a la formación y confrontación de memorias sociales. Respecto a este último punto se afirma:

“La finalidad educativa de la enseñanza de la historia no es llegar, tras el diálogo y la deliberación habermasiana, a un consenso basado en la fuerza del mejor argumento, sino que, desde una posición crítica (como la reivindicada por W. Benjamín) el papel heurístico y pedagógico de la memoria reside en su imposible concertación. (...) [Se debe] facilitar la confrontación del estudiante con su propia memoria y con la de los demás (...) la tarea educativa consistiría en generar un conjunto de situaciones de aprendizaje que permitieran (...) poner en cuestión el discurso dominante y la propia identidad rememorativa de los sujetos” (Cuesta, 2011, págs. 22, 25, 27)

A partir de estas consideraciones conceptuales sobre la memoria, la historia y el abordaje de ambos elementos desde el ámbito escolar es que se construyó una secuencia didáctica que posibilitara a los estudiantes trabajar con conocimiento histórico formal en diálogo constante con memorias de sus propios espacios de sociabilidad. Es importante precisar que reconocemos las diferencias de naturaleza epistemológica entre la memoria –en sus múltiples dimensiones- y la historia –desde su propio método- aunque destacamos un potencial enriquecedor en articular las situaciones de aprendizaje para que los estudiantes puedan generar un cruce analítico entre ambas categorías. Para esto es que consideramos como elemento fundamental lo antes planteado respecto al vínculo dialéctico entre memoria e historia sobremanera porque permite el cuestionamiento de la historia por parte de la memoria, y para analizar esta última a la luz de los planteamientos del conocimiento histórico experto (Ricoeur, 1999). A este respecto, nos parecen muy orientadores los aportes que potencian un abordaje amalgamado de la historia reciente y la memoria histórica en los procesos didácticos en el aula, comprendiendo a ambas categorías desde sus diferencias y potencialidades sin omitir las dificultades que podrían presentarse (Mattozzi, 2008)(Pagés, 2008)(Prats, 2008)(Cuesta, 2011).

Junto esto, nos parece necesario explicitar que uno de los fundamentos de la presente experiencia didáctica es posicionar a la memoria histórica de los estudiantes como un recurso didáctico y al mismo tiempo poner en valor el ejercicio de levantamiento y construcción de memoria social que posibilite el desarrollo de habilidades históricas de alta complejidad en el alumnado, pero que sobremanera potencia sus propios espacios de sociabilidad como portadores de historicidad. En otras palabras, un ejercicio de levantamiento de memoria no solo está pensado para resolver un problema didáctico – el distanciamiento entre memoria e historia que los estudiantes investigados manifestaban frente a la tarea de comprender el pasado reciente- sino que también trasciende hacia consideraciones sobre la construcción del

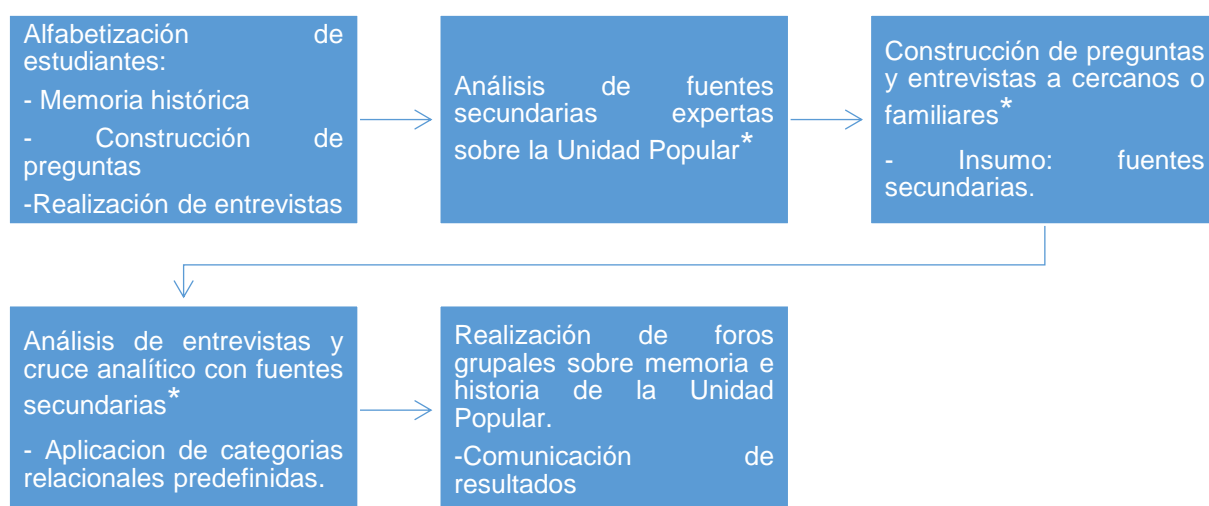
conocimiento social en las salas de clases: un conocimiento contrahegemónico y “no oficial” que tensiona la objetividad automática que se asigna al conocimiento experto.

Metodología

Para la implementación de la secuencia didáctica se conformaron grupos de trabajo -entre 5 o 6 estudiantes- a partir de una encuesta de levantamiento de información aplicada previamente. El criterio utilizado fue la existencia de familiares o cercanos de los estudiantes que hubieran compartido espacios de vivencia o trabajo similares durante el periodo 1970-1973, esto con el objetivo de que los relatos que pudieran conseguir tuvieran puntos en común para realizar el análisis posterior. Uno de los propósitos de esta secuencia fue que los estudiantes se reconocieran como pares mediante la validación de los relatos de sus propios familiares o cercanos, es decir, la toma de conciencia de que los espacios, historias y grupos sociales de los compañeros de curso son similares a los míos.

En concreto, la secuencia metodológica abarcó 17 sesiones de trabajo (90 minutos cada una) y mantuvo la siguiente estructura:

Estructura de implementación de secuencia didáctica.



1. Alfabetización de estudiantes: En las primeras dos sesiones se abordaron conceptos estructurantes como memoria histórica, memoria social, método histórico y la diferencia entre memoria e historia¹. Para esto se analizaron en conjunto dos materiales audiovisuales que hacían referencia a las memorias de los campesinos y trabajadores durante la Unidad Popular. La tercera sesión comenzó con la explicitación de los objetivos del proyecto que los estudiantes comenzarían a realizar de manera grupal. Esto fue tremendamente importante de repetir durante toda la implementación, toda vez que permitió a los estudiantes comprender el propósito de la realización de las diferentes acciones necesarias para el cumplimiento de los objetivos. En este sentido, se les presentó a los jóvenes una calendarización preliminar en las tareas que debían realizar como grupo y los plazos de entrega de ciertos instrumentos

¹ Para orientar la conceptualización se utilizó el libro “Educando en la Memoria”. Guía pedagógica para el trabajo en el aula, de Álvaro Berro, Gabriela Juanicó y Celsa Puente. Editado por la OEA en 2009. Disponible en <http://www.memoriaenelmercosur.educ.ar/wp-content/uploads/2009/03/binder1.pdf>.
Revisado: 17/02/2018

solicitados por el docente. Es importante señalar que dicha calendarización fue modificándose durante el desarrollo del proyecto en relación al avance del mismo y otros factores propios del contexto específico. Además, en esta misma sesión se les solicitó que determinaran roles predefinidos como coordinador de entrevistas, constructor de preguntas, entrevistadores, encargados de transcripción de entrevistas y expositores o voceros de grupo. En conjunto con esto, también se alfabetizó a los estudiantes en la construcción de preguntas –orientadas en un comienzo por el docente- además de las acciones que debían realizar antes, durante y después de las entrevistas².

2) Análisis de fuentes secundarias sobre la Unidad Popular: Estas sesiones fueron utilizadas para que los estudiantes –de la manera en la que ellos autónomamente decidieran trabajar- analizaran las fuentes secundarias predefinidas por el docente. Esta selección tuvo en consideración la complejidad del texto experto, su extensión y la temática que abordaba. Se realizaron tres análisis de fuentes secundarias durante el proyecto, las que fueron apoyadas mediante la realización grupal de guías de aprendizaje que apuntaban a dos tipos de análisis: comprensión de lectura sobre el texto (ideas principales y secundarias) y selección de ideas relevantes como insumo para la posterior construcción de preguntas.

3) Construcción de preguntas y entrevistas a cercanos y familiares: Sesiones dedicadas a la construcción colectiva de las preguntas que cada grupo de trabajo realizaría a los entrevistados escogidos. Orientados por el docente y tomando como insumos las ideas que rescataron durante el análisis de las fuentes secundarias los estudiantes desarrollaron un promedio de 15 preguntas por entrevista, las que repetían en las tres personas seleccionadas para cada etapa. En otras palabras, el set de preguntas construidas era aplicado por ellos mismos en cada entrevista individual, esto con el objetivo de comparar analíticamente los resultados en la siguiente etapa.

El plazo que se les dio a los estudiantes para realizar las entrevistas fue de diez días, las que debían realizar fuera del horario de clases y por lo tanto representaba mayor compromiso y responsabilidad con el desarrollo del proyecto. Es importante señalar que durante la implementación de la secuencia didáctica se realizaron dos instancias de entrevistas que cada grupo debía realizar al menos a tres personas previamente seleccionadas. Las temáticas de las entrevistas fueron vinculadas con los análisis de fuentes secundarias antes analizadas.

4) Análisis de entrevistas y cruce analítico con fuentes secundarias: Estas sesiones eran dedicadas a la comparación entre el análisis de las fuentes secundarias y lo que cada grupo había obtenido del levantamiento de relatos de sus espacios de sociabilidad. Mediante categorías predefinidas por el docente los estudiantes debían completar un cuadro de relación dando cuenta de lo analizado en ambas modalidades de comprensión del pasado reciente. Las categorías relacionales entre fuente secundaria y memorias fueron: Complementación (no indican exactamente lo mismo ni evalúan el periodo de la misma manera. Tienen puntos en común y se complementan); Contradicción (No existen puntos en común, existen afirmaciones que se contradicen entre sí); Sincronía (Existen afirmaciones bastante similares entre memorias y fuentes secundarias); y Desconexión (No hay puntos en común, no hay posibilidad de relacionar las afirmaciones.)

Se les presentó el siguiente cuadro a los estudiantes para que fueran aplicando la categoría relacional a los elementos temáticos escogidos por ellos mismos.

² Para esta alfabetización se utilizó el texto “Una introducción al uso de la historia oral en el aula” de Dora Schwarzstein. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001.

Cuadro analítico de relación Memoria e Historia de la Unidad Popular

Elemento temático relacional	Categoría de relación	Justificación de aplicación de categoría

5) Realización de clases expositivas: Durante el desarrollo de la secuencia didáctica existieron tres clases de carácter expositivo que de manera dialógica, y haciendo referencia constante a las fuentes secundarias analizadas y entrevistas realizadas, abordaron las temáticas de: Victoria de Salvador Allende en la elección presidencial de 1970, reformas implementadas por la Unidad Popular y la radicalización de la política en 1972-1973.

6) Realización de foros grupales sobre memoria e historia de la Unidad Popular: Luego de dos clases de preparación, los grupos de trabajos realizaron foros temáticos en donde debían referirse a tres ejes: Evaluación de la metodología de trabajo propuesta, Abordaje de los resultados del cruce analítico entre fuentes secundarias y relatos recogidos, para finalmente abordar el rol de la subjetividad en el estudio del pasado reciente. En dicho formato cada ronda de exposiciones constó con un moderador –seleccionado por ellos mismos- además de un estudiante que tuvo el rol de secretario de actas para dejar constancia de los consensos o disensos a los que llegaron los grupos expositores frente a cada uno de los ejes propuestos.

Resultados obtenidos

Durante el desarrollo de la investigación se les solicitó a los estudiantes aplicar las categorías relacionales predefinidas y mencionadas anteriormente, con el objetivo de vincular sus memorias heredadas con los análisis que realizaron respecto a las fuentes secundarias sugeridas. Los resultados fueron los siguientes:

Detalle de aplicación de categorías relacionales por parte de los estudiantes.

Categoría de relación	N° de menciones en análisis comparativo n°1	N° de menciones en análisis comparativo n°2	Total de menciones
CONTRADICCIÓN	18	19	37
DESCONEXIÓN	23	17	40
SINCRONÍA	33	63	96
COMPLEMENTACIÓN	23	45	68

Respecto a estos resultados es posible afirmar que aun cuando la utilización de las categorías, por parte de los estudiantes, no es equitativa es extensiva, lo que representa que las relaciones entre memoria y fuentes secundarias se vincularon de manera múltiple. En otras palabras, es posible notar que no existe un análisis unívoco y hegemónico frente al ejercicio propuesto, sino que más bien prima la multiplicidad de vinculaciones mediante las categorías propuestas. Incluso existieron grupos que asignaron las cuatro categorías a un mismo elemento temático debido a que los relatos levantados así lo exigieron.

Además, podemos comprobar como las categorías de sincronía y complementación son las que prevalecen en ambos análisis comparativos, dejando a desconexión y contradicción en tercer y cuarto lugar de aplicación respectivamente. Respecto a esto es posible aseverar que la aplicación del ejercicio metodológico propuesto permitió a los estudiantes –de manera inicial- relacionar las memorias de sus espacios de sociabilidad y las fuentes secundarias expertas. A la luz de los datos obtenidos es dable visualizar que en dicho ejercicio persistió una relación

de sincronía y complementación entre ambas modalidades de aproximación al pasado reciente: memoria e historia de la Unidad Popular –para los jóvenes- poseen en su mayoría elementos similares o complementarios reconociendo en las fuentes secundarias expertas discursos presentes en los relatos levantados por ellos mismos y viceversa. No obstante, también existieron –en menor medida- elementos disímiles o contradictorios donde los discursos de memoria e historia sobre la Unidad Popular no poseían puntos en común llegando incluso a antagonizarse. A este respecto, es posible visualizar una especie de “autonomía crítica” de parte de los grupos de trabajos que les permitieron cuestionar o tensionar los discursos presentes en las fuentes secundarias analizadas, al mismo tiempo que poner en tela de juicio la objetividad automática –y validación casi incuestionable- que le asignaban al conocimiento experto en desmedro de la subjetividad de los relatos.

Ahora bien, al analizar las respuestas de los estudiantes a preguntas abiertas, estas dan cuenta de una modificación mayoritaria de sus percepciones previas respecto a la subjetividad: ahora la memoria es válida para comprender el pasado porque es realista, tiene valor sentimental, representa una visión/reinterpretación, posee anécdotas y recuerdos de los entrevistados, lo que posibilita una comprensión vivencial de los procesos históricos. En conjunto con esto, los jóvenes manifiestan estar conscientes de las complejidades de la memoria frente al ejercicio de comprender el pasado, toda vez que destacan la selectividad del acto de recordar, la reinterpretación desde el presente, la necesaria relación con la historia y la construcción de memorias colectivas a partir de vivencias individuales.

Además, fue posible constatar que para los estudiantes ahora la subjetividad si aportaba en la comprensión de procesos históricos recientes debido a que brinda nuevas perspectivas analíticas, da cuenta de una perspectiva construida a partir de realidades vivenciadas, es una lectura que desde el presente aporta a la construcción de una memoria colectiva. Junto con esto, los estudiantes reivindicaron el respeto y valoración por las memorias sociales debido a lo enriquecedoras que son desde las perspectivas subjetivas de los testigos de la época, siendo un insumo para la construcción de conocimiento y argumentaciones, además de un elemento transversal presente tanto en fuentes secundarias expertas como testimoniales.

La mayoría de los estudiantes comprendió que la memoria –un producto de las subjetividades individuales y colectivas- es una forma válida de comprender el pasado, posible de analizar para construir un conocimiento distinto al que entrega una fuente secundaria desarrollada por un historiador o experto. Uno de los grupos de trabajo afirmó:

“Nuestra perspectiva respecto al “conocimiento subjetivo” que proviene de la memoria cambio bastante. Esto se debe a que nos independizamos de las categorías de “correcto y falso”, comprendimos que los recuerdos a pesar de ser vivencias personales, con el tiempo se vuelven colectivas porque se comienzan a añadir experiencias ajenas. Luego de realizar las entrevistas (...) no le quitábamos credibilidad a ninguna, seguimos entregándole la validez merecida, ya que ahora no relacionamos lo subjetivo con lo ilegítimo”.³

En este sentido, sus percepciones respecto a este tema transmutaron, complejizando su comprensión en relación a la naturaleza y validez del conocimiento tanto de las fuentes secundarias expertas –reconociendo una subjetividad transversal- como de los testimonios que constituyen memorias individuales y colectivas. Ahora bien, es importante señalar que esto representa un primer avance respecto a las valoraciones que los estudiantes manifestaron previamente a la implementación de la secuencia didáctica y para nada dan cuenta de un

³Informe de exposición para Foros grupales sobre Memoria e Historia de la Unidad Popular. Grupo compuesto por los estudiantes Giselle Baschmann, Sebastián Gaete, Erika Lira y Nicolás Herrera.

aprendizaje cerrado y que podría darse por sentado. La sistematización y recurrencia procedimental del trabajo con la memoria en los procesos didácticos permitiría la aplicación de metodologías más complejas cercanas –por ejemplo- a la construcción de historias orales por parte de los estudiantes.

Reflexiones finales

A partir de lo antes expuesto es posible desarrollar algunas reflexiones teóricas desde la didáctica de la historia y las ciencias sociales. En primer lugar podemos afirmar que la metodología de levantamientos de memoria –en este caso de los espacios de sociabilidad de los estudiantes- permite construir conocimiento histórico escolar visibilizando su propia naturaleza. En este sentido, la inclusión de la memoria histórica de los procesos de enseñanza y aprendizaje del pasado reciente permite diversificar las consideraciones de parte de los estudiantes respecto a cómo se construye el conocimiento histórico. Es así como las memorias sociales posibilitan la emergencia de discursos diversos y aproximaciones divergentes respecto a la historia reciente, cuestionando la consideración de la historia como un conocimiento cerrado, único y verdadero (Van Sledright, 2008), toda vez que ubica a los estudiantes como constructores de conocimiento, posicionándolos como protagonistas de un proceso en el que generalmente se les considera un receptor pasivo de información del pasado. En otras palabras, el ejercicio de levantamiento de memorias de los estudiantes –y sus espacios de sociabilidad- juega una doble función: alfabetiza a los estudiantes en el proceso de construcción de conocimiento histórico y cuestiona un discurso único y oficial de la historia reciente.

En este mismo sentido, el conocimiento histórico construido por los estudiantes a partir de las memorias de sus espacios de sociabilidad puede transmutar a un conocimiento social respecto a su realidad cercana. El trabajo con la memoria permite realizar un seguimiento a las causas y motivaciones de las acciones de los sujetos –en un determinado contexto- pudiendo explicar el imaginario y la racionalidad que poseen estos mismos –u otros- en la actualidad. A este respecto, las memorias históricas sirven de diagnóstico primario frente al desafío de resolver problemas sociales relevantes para la comunidad cercana, donde los estudiantes puedan analizarlas –aplicando las habilidades del pensamiento crítico- para proponer soluciones alternativas a estas mismas (Pages, 1998).

Un segundo elemento a considerar es la manera en que el trabajo con la memoria en el aula desarrolla habilidades de pensamiento histórico. Es posible afirmar que la memoria dialoga con las competencias de imaginación histórica y pensamiento crítico-creativo (Santisteban, 2010) debido a que puede ser utilizada como dinamizador para que los estudiantes empaten y comprendan las motivaciones y actitudes de los actores históricos del pasado. En este sentido, la memoria –en tanto representación del pasado- se posiciona como un recurso para que los jóvenes imaginen la historia mediante la empatía y la contextualización. A partir del análisis de las memorias levantadas –convergentes, divergentes o antagónicas- los estudiantes pueden someter a juicio moral el pasado de manera contextualizada, al mismo tiempo que *“imaginan otros futuros del pasado y otras posibilidades para el presente (...) considerando al pasado como una posibilidad que fue, lo que (...) permite pensar en el futuro como diversas posibilidades que podrían ser”* (Santisteban, 2010, pág. 49). En ese imaginar histórico de posibilidades del presente y futuro, la comprensión del pasado –mediante la memoria histórica- puede servir como fuente de inspiración y aprendizaje para construir protagónicamente esa realidad que se añora.

Las habilidades de pensamiento histórico se pueden nutrir del análisis hermenéutico de las memorias sociales si estas son consideradas formas de recordar el pasado desde el presente. A este respecto, la memoria histórica permite problematizar el pasado, comprendiendo que no es un depósito inerte al que recurrimos para obtener información, sino que más bien es construido cada vez que lo recordamos desde el presente (Cuesta, 2011).

La invitación a que la memoria ingrese a la sala de clases dice relación con un posicionamiento didáctico que entregue la palabra a los que a veces no son escuchados: los estudiantes. Los procesos de la historia reciente permiten al docente trabajar con los testimonios no solo como fuentes primarias a la cual hacer referencia sino como una modalidad de ingreso al pasado tan válida –con diferencias epistemológicas por supuesto– como la historia formal. En este sentido, es necesario validar cada una de las memorias que emerjan e impedir que se establezcan relaciones jerárquicas entre ellas o respecto al conocimiento histórico formal: se busca construir conocimiento desde las propias realidades sociales, en contraposición con el predominio de las historias oficiales o hegemónicas.

El trabajo con la memoria histórica en el aula posibilita la comprensión de los procesos históricos de manera más cercana y contextualizada, junto con brindar a los estudiantes el espacio para que sus memorias heredadas sean validadas no solo como simples recuerdos individuales sino como una modalidad para comprender el pasado reciente. En este sentido, el abordaje de la memoria representa la clave para la construcción de identidades –individuales y colectivas– desde la cual los jóvenes adquieran consciencia de su propia historia y de la herencia que representa la memoria histórica de sus familias, vecinos y barrios.

Referencias bibliográficas:

- Berro, A., Juanicó, G., & Puente, C. (2009). *Educando en la memoria. Guía pedagógica para el trabajo en el aula*. OEA. Obtenido de <http://www.memoriaenelmercosur.educ.ar/wp-content/uploads/2009/03/binder1.pdf>
- Carretero, M. E. (Junio de 2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, 1(39), 13-23.
- Carretero, M., Rosa, A., & Gonzalez, M. F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia Social*(15), 15-30.
- Gonzales, M. P., & Pages, J. (Julio-Diciembre de 2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*(9), 275-311.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. (I. Sancho-Arroyo, Trad.) Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Mattozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica. La memoria en la clase de historia. *Iber*(55), 30-42.
- Pages, J. (1998). La formación del pensamiento social. En P. Benejam, & J. Pages, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (págs. 152-164). Barcelona: OCE/Horsori.
- Pagés, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43-53.
- Pinto Vallejos, J. (2005). *Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular*. (J. P. Vallejos, Ed.) Santiago: Editorial LOM.
- Prats, J. (2008). Memoria histórica "versus" historia enseñada. *Iber*, 5-8.

- Programa de estudio 3er año Medio. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. (11 de Diciembre de 2016). *Unidad de curriculum y evaluación, Ministerio de educación de Chile.*
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado. Memoria y Olvido.* (G. Aranzueque, Trad.) Madrid: Editorial Arrecife.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*(14), 34-56.
- Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Van Sledright, B. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge and School History Education. *Review of Research in Education*(32), 109-146.

