
Grupo de Didáctica de las Ciencias
Sociales

NUEVAS DIMENSIONES

Revista Electrónica de Didáctica de las
Ciencias Sociales

**NUEVAS
DIMENSIONES Revista
Electrónica de
Didáctica de las
Ciencias Sociales nº
6. AÑO 2015**

ISSN 0719-384X

ÍNDICE

DIFUSIÓN Y DEBATE SOBRE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (DSC).....	3
NUEVAS PRÁCTICAS Y NUEVOS ROLES TENDIENTES AL DESARROLLO PROFESIONAL DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA	5
DIDÁCTICA DE LA RURALIDAD: PROFESORADO Y PROPUESTA PARA UNA ENSEÑANZA	24
Diálogos reflexivos sobre la formación del profesor y la construcción de conciencia histórica. Un estudio de caso.	57
Los significados de la Guerra Civil española en el aula. Un estudio de caso.	82
La enseñanza de conocimientos y saberes políticos en la escuela: un medio para la construcción de sociedades democráticas.....	96
¿POR QUÉ ENSEÑAR HISTORIA RECIENTE EN LAS AULAS ESCOLARES CHILENAS?.....	131

**DIFUSIÓN Y DEBATE SOBRE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES (DSC).**

NUEVAS PRÁCTICAS Y NUEVOS ROLES TENDIENTES AL DESARROLLO PROFESIONAL DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA

Viviana Zenobi

Universidad Nacional de Luján
Libertad 1979 – (1618) El Talar, provincia de Buenos Aires
Argentina
vivianazenobi@uolsinectis.com.ar

Resumen

En las últimas décadas, la formación docente es concebida como un proceso complejo y de larga duración, el recorrido por las instituciones formadoras es sólo una de las fases a lo largo de su vida profesional. Tradicionalmente se otorgaba un peso importante a la formación inicial, sin embargo, investigaciones recientes demostraron el bajo impacto que la preparación profesional “formal” posee frente a la fuerza socializadora de las experiencias y los modelos vividos en las escuelas tanto cuando fueron estudiantes como después, en el ejercicio de la labor docente.

En el marco de dos Proyectos de Voluntariado Universitario¹ y junto con profesores de Geografía graduados en la Universidad Nacional de Luján (en adelante UNLu) llevamos adelante actividades de formación, investigación y extensión que se convirtieron en instancias de desarrollo profesional a partir de encarar nuevas prácticas y nuevos roles que posibilitaron la reflexión crítica sobre su identidad profesional y la recuperación y profundización de sus conocimientos de Didáctica de la Geografía.

¹ El Programa de Voluntariado Universitario desarrollado por el Ministerio de Educación de la Nación es un proyecto político que considera la Educación Superior como eslabón prioritario en el crecimiento y desarrollo del país en todos sus aspectos, es por ello que debe ser un medio para la producción de conocimiento y su distribución hacia toda la sociedad. Desde este marco, su objetivo central es profundizar la función social de las universidades, hacer un aporte para que las actividades realizadas por estudiantes y docentes estén orientadas a trabajar junto con diversos actores de la comunidad.

Palabras clave:

Profesores de Geografía; Didáctica de la Geografía; Desarrollo profesional docente

Abstract

In the last decades, the teacher training is conceived as a complex and long duration process. The path followed through Teachers Institutes is just a stage in teacher's professional life. Traditionally, a big weight was given to initial training, however, recent researches has showed the low impact of teacher training at institutes in comparison with the socializing power of models that were experienced as a student and also as a teacher.

Within the context of two project at the Univerisy Volunteer Program and joined by a group of Geography teachers graduated at Universidad Nacional de Lujan (UNLU), We carried out training, reasearching and outreach activities. These actions turned into professional development opportunities based on facing new practices and new roles that made posible to reflect critically about teacher's professional identity and also recover and deleve into Geography Didactics knowledge.

Keywords

Geography Teachers; Geography Didactics; Teachers Professional Development.

Introducción

En los años 2011 y 2012 el Ministerio de Educación de la Nación realizó dos convocatorias específicas de Voluntariado Universitario que se denominaron "*La Universidad se conecta con la Igualdad*". Estas convocatorias tenían como objetivos centrales la realización de

actividades y la producción de contenidos para las netbooks que en esos momentos se estaban entregando en las escuelas secundarias.

Junto con los integrantes del equipo de investigación que coordinó en la UNLu, decidimos presentarnos en ambas oportunidades con dos proyectos que fueron aprobados: *Las temáticas ambientales en las escuelas de hoy: “Las TIC y nuevas formas de enseñar y aprender”* y *“Enseñar el ambiente con TIC”*. Cada uno de los proyectos tuvo objetivos y actividades específicos, sin embargo compartieron que en la organización y desarrollo de las acciones planificadas participaron estudiantes del Profesorado y de la Licenciatura en Geografía y jóvenes docentes ya graduados. Todas las actividades realizadas que en la lógica de la universidad se las concibe de extensión o transferencia, se combinaron con otras de investigación y de formación docente de grado, y más allá de la denominación, para todos los que participaron de alguna manera, fueron instancias y experiencias de un alto valor formativo que promovieron su desarrollo profesional.

En este artículo me interesa presentar la dinámica y el estilo de trabajo grupal que durante dos años guiaron las diversas actividades emprendidas en el marco de ambos Proyectos de Voluntariado, caracterizarlas y explicar de qué modo éstas se convirtieron en instancias de formación y de desarrollo profesional para los integrantes del equipo. Los nuevos roles y las nuevas tareas permitieron revisar sus prácticas docentes habituales, poner en tensión su identidad profesional y a la vez, recuperar y profundizar conocimientos de la Didáctica específica adquiridos en su formación inicial.

Las actividades realizadas y la forma de trabajo

Para armar el equipo de Voluntariado Universitario convoqué en primer lugar a los integrantes del grupo de investigación, luego ellos se ocuparon de socializar la convocatoria entre compañeros y colegas, de este modo se reunieron doce profesores de Geografía

algunos graduados en los últimos cinco años y otros, estudiantes de la Licenciatura en Geografía quienes además ya poseían el título docente.²

En el desarrollo de las diversas actividades, acordamos que si bien yo ocupaba el rol de docente responsable de los proyectos, coordinaba y supervisaba las tareas, las decisiones se iban a tomar siempre de manera colectiva, intercambiando experiencias, conocimientos, opiniones y llegando siempre a consensos compartidos. La división de tareas se hacía en reuniones de grupo total, manifestando cada uno sus preferencias, aptitudes y posibilidades, y asumiendo un gran compromiso con los acuerdos y plazos establecidos.

En el primer proyecto, la actividad principal fue la elaboración de la *página Web*: <http://www.temambiental.unlu.edu.ar>, y el desarrollo de *talleres* con docentes de escuelas de la región de la UNLu. En el segundo y tomando en cuenta la experiencia de los talleres, las dos actividades centrales fueron convertir la página Web en un *material impreso* y la organización de una *jornada* de actualización docente y difusión de experiencias educativas realizadas con las netbooks. A continuación caracterizo cada una de las acciones mencionadas:

- *La página Web: Temáticas ambientales con las netbooks*

Las investigaciones desarrolladas en la UNLu entre los años 2008 y 2011 aportaron información e interpretaciones en torno a los criterios a partir de los cuales los profesores de Geografía seleccionan materiales educativos en general y curriculares en particular y las diversas formas de uso. (Zenobi, 2013, 2014) A la vez, permitieron evaluar y confirmar perspectivas teóricas y supuestos puestos en juego en la elaboración de unos materiales curriculares³ pensados para profesores de la disciplina (Villa y Zenobi, 2007); estos conocimientos fueron orientadores al momento de definir y elaborar la página Web mencionada. Con el nuevo material buscamos poner en tensión las prácticas habituales, facilitar la organización de la enseñanza de contenidos ambientales, favorecer la inclusión de las netbooks en las propuestas educativas, proveer de diversidad de fuentes de

² Los estudiantes de la Licenciatura en Geografía son profesores de la disciplina ya graduados en Institutos Terciarios de Formación Docente que deciden completar su formación en la UNLu.

³ Los materiales curriculares fueron elaborados por Viviana Zenobi, Adriana Villa y Mónica Lara, integrantes del equipo técnico de la Dirección de Curricula de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre los años 2005 y 2009.

información, apoyar el proceso de formación continua de los profesores y a la vez, promover su autonomía profesional.

Para la elaboración de la *página Web* las tareas desarrolladas fueron las siguientes:

- Se seleccionaron los contenidos ambientales que debía contener. Para ello se revisaron los Diseños Curriculares de las asignaturas Geografía, Biología y Formación Cívica⁴ de la Provincia de Buenos Aires, jurisdicción donde se encuentra la universidad y trabajan los docentes y estudiantes que integraban el equipo. Los contenidos seleccionados son: *Construcción social de ambientes, Recursos naturales y bienes comunes, Riesgo, vulnerabilidad y desastres y Problemáticas ambientales urbanas y rurales.*⁵

- Acordamos el nombre y el formato de la página Web, nos contactamos con el equipo técnico de la página Web de la UNLu -dado que nuestra página está inserta en la página de la universidad-; la capacidad, el estilo, los formatos, entre otras cuestiones ya estaban preestablecidos, por lo cual nuestro esfuerzo se centró en su estructura y contenidos.

- Para definir la estructura llevamos a cabo varias reuniones en las cuales se evaluaron diversas opciones. Después de sucesivas mediaciones e intercambios, acordamos organizar la página a partir de los contenidos disciplinares seleccionados de los Diseños Curriculares e incluir para cada uno de ellos, uno o dos estudios de caso⁶ y propuestas didácticas con el uso de las netbooks. Se definió el enfoque disciplinar y didáctico de la propuesta, se desarrollaron conceptualmente los contenidos y los casos, entre todos seleccionamos bibliografía ampliatoria y pusimos mucho énfasis en la búsqueda, selección y organización de una gran diversidad de fuentes de información en formato digital para colaborar y acompañar a los docentes en sus procesos de innovación y actualización y para que a su

⁴ En los nuevos Diseños Curriculares de la provincia de Buenos Aires, los contenidos ambientales están presentes en las asignaturas: Biología, Formación cívica y en Geografía de manera predominante. A la vez, estos contenidos fueron acordados y aprobados por el Consejo Federal de Educación para que estuvieran presentes en los Diseños Curriculares de todas las jurisdicciones nacionales.

⁵ Los primeros tres contenidos fueron seleccionados por el equipo de Voluntariado ya que a su juicio presentan mayores dificultades para su enseñanza; el cuarto contenido fue solicitado por un grupo de docentes de una escuela de la localidad de Chivilcoy con quienes mantuvimos una reunión al poco tiempo de iniciar nuestras actividades y habiendo ya tomado algunas decisiones en torno a la página Web.

⁶ El Diseño Curricular de Geografía de la provincia de Buenos Aires propone el *estudio de caso* como estrategia didáctica priorizada. Los profesores que participaron en nuestras investigaciones siempre plantearon las dificultades que tienen para armar los casos y organizar la enseñanza a partir de ellos.

vez, puedan acercar a sus estudiantes nuevos recursos didácticos que estimulen el uso de las netbooks y el aprendizaje de contenidos ambientales.

- En sucesivas reuniones, los integrantes del proyecto llevaron sus producciones parciales, se discutieron y acordaron cuestiones que implicaban posturas diversas o bien inseguridades en torno a la pertinencia y coherencia de lo producido con el proyecto global. Las producciones finales de los equipos se enviaban a la coordinadora del proyecto quien las revisaba y corregía para finalmente enviarlas al estudiante de Computación, responsable de subir todo a la página Web.⁷

A los cuatro contenidos seleccionados se agregó uno mas - *Recursos energéticos* – y fue un grupo de estudiantes del Profesorado en Geografía en la asignatura *Educación Ambiental* el responsable de su elaboración.⁸ Para la aprobación de la cursada se pidió como trabajo final la producción de un contenido ambiental completo, es decir que tuviera todas las “pestañas” que tienen los otros contenidos ya elaborados y subidos a la página Web.

Tanto los estudiantes de grado como los jóvenes profesores del equipo de Voluntariado, mostraron algunas dificultades para pensar la escritura dirigida a un destinatario “colega”. El estilo narrativo de un material pensado para un docente autónomo que conoce sus propios contextos y que respetamos en sus saberes específicos, requiere de una escritura particular. Los autores ponían mucho énfasis en la precisión conceptual de sus textos, sin embargo no podían compatibilizar la rigurosidad académica – con la cual están más familiarizados- con un discurso coloquial pero respetuoso y motivador que interactuara con el pensamiento de los profesores y los invitara a revisar sus prácticas cotidianas. Encontrar el equilibrio justo fue uno de los desafíos y de los aprendizajes que han logrado los que participaron del proyecto.

- *Talleres: La enseñanza de las temáticas ambientales con las TIC: nuevas formas de enseñar y aprender*

⁷ En las convocatorias de los Voluntariados Universitarios se pedía que al menos uno de los integrantes de los equipos debía ser estudiante de carreras vinculadas con la Computación o la Informática.

⁸ La asignatura *Educación Ambiental* está a cargo de Viviana Zenobi (Profesora Adjunta) María Esther Gómez (JTP) y Melisa Estrella (Ayudante de 1º). Las tres profesoras formamos parte del equipo de Voluntariado.

Al cabo de varios meses de trabajo y de haber recibido varias consultas⁹ de docentes de la región y de otras jurisdicciones, decidimos organizar un taller¹⁰ para presentar, socializar y explicar la página Web *Temáticas ambientales con las netbooks*, actualizar a los docentes en las nuevas conceptualizaciones en el abordaje sociopolítico de las problemáticas y conflictos ambientales y plantear la elaboración de propuestas educativas a partir de la selección de casos y recursos didácticos extraídos de la página Web y fundamentalmente, evaluar en conjunto su estructura y contenidos seleccionados, sus potencialidades y limitaciones.

Luego de desarrollar los talleres pudimos tener un conocimiento más próximo de las necesidades y demandas de los profesores que enseñan en escuelas de la región de la universidad en relación con el uso de las herramientas multimediales disponibles, nos permitió mejorar el diagnóstico, detectar las urgencias, revisar y adecuar la página Web tomando en consideración la información aportada.

Los docentes participantes señalaron que no se sentían preparados para planificar propuestas de enseñanza que incluyeran las netbooks de manera significativa y con la finalidad de favorecer nuevos aprendizajes en sus estudiantes; observamos que generalmente, dicha herramienta era utilizada para la búsqueda de información o para el visionado de películas. Estas dificultades nos impulsaron a organizar nuevos talleres¹¹ de dos encuentros de cuatro horas/reloj cada uno ya que una de las demandas fue que pudiéramos no sólo acompañarlos en la planificación inicial de la propuesta educativa sino también, corregirla y revisarla en un segundo encuentro una vez que la hubieran terminado y en algunos casos implementada en algún curso.

Los profesores jóvenes del equipo de Voluntariado encontraron en la planificación y desarrollo de los talleres un nuevo desafío para su formación. Algunos de ellos se postularon para exponer los contenidos de la página Web, aquellos más novedosos o que requieren un mayor grado de actualización. Otros colaboraron y acompañaron a los

⁹ En la página Web hay un lugar donde las personas que la visitan pueden hacer consultas o bien enviar comentarios.

¹⁰ El taller lo realizamos en la UNLu y luego nos pidieron que lo replicáramos en un Instituto de Formación Docente de San Andrés de Giles, provincia de Buenos Aires, en el marco de una Feria del Libro.

¹¹ El segundo taller se replicó en las sedes de la UNLu, Luján y Chivilcoy y en Pilar en el ISFD N° 51.

diferentes grupos de profesores en la planificación de su propuesta educativa y un par se ofreció a realizar algunas tareas organizativas ya que no se sentían seguros de poder asumir un rol de mayor exposición. Sin embargo, es importante destacar que todos se mostraron muy interesados en aprender a organizar y protagonizar de algún modo actividades de formación permanente; por otra parte, su participación en los talleres les permitió un acercamiento a realidades escolares diversas, trabajar con colegas e intercambiar experiencias en su doble rol, el de ser docentes del Nivel Medio y autores de un material educativo.

Los tres talleres se convirtieron en el trabajo de campo de nuestro proyecto de investigación. En total participaron ciento ochenta y cuatro docentes y estudiantes de Profesorados en Geografía, en Historia, en Biología y de Niveles Primario e Inicial. A cada uno de los participantes se les aplicó una encuesta al inicio del primer encuentro y otra al finalizar el segundo. Estas encuestas fueron importantes fuentes de información para ampliar nuestro diagnóstico y evaluar la relación de los asistentes con las netbooks y su utilización.

Para profundizar el conocimiento del modo en que los docentes utilizaron la página Web y organizaron sus propuestas educativas, seleccionamos como fuentes priorizadas las siete producciones realizadas por los treinta y un profesores de Geografía que asistieron¹². Estas propuestas elaboradas a partir de utilizar de alguna manera la página Web, fueron caracterizadas y analizadas; nos interesó conocer cómo los docentes se apropiaron y usaron la página, sus contenidos y recursos, qué dificultades encontraron, qué cambios incorporaron en su prácticas y qué obstáculos didácticos aún perviven y dificultan la renovación de la enseñanza de la Geografía (Zenobi, Estrella y Flouch, 2015)¹³

- *El material impreso: La enseñanza de las temáticas ambientales con las netbooks*

¹² Los profesores de Geografía elaboraron seis propuestas educativas grupales y una individual.

¹³ Los resultados de este trabajo fueron presentados en las *IX Jornadas de Investigación y Extensión del Centro de Investigaciones Geográficas*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Ponencia: *La enseñanza de la Geografía con las netbooks: un nuevo desafío para la Didáctica*. Mayo 2014 y publicados en *Giramundo, Revista de Geografía*, 2015.

Los docentes que participaron de los talleres realizaron evaluaciones muy positivas tanto de la página Web como de las actividades. Respecto de la página valoraron su estructura simple y su organización que otorga claridad y velocidad a la búsqueda de materiales, textos y orientaciones didácticas; también reconocieron la significatividad de la propuesta y su flexibilidad para poder utilizarla y adaptarla a cualquier año de la escolaridad secundaria; ponderaron positivamente la variedad de recursos seleccionados para cada uno de los contenidos, la inclusión de casos a escala local y de bibliografía actualizada para su formación permanente.

Respecto de los talleres reconocieron que la propuesta de trabajo había sido relevante para la labor docente, en un horario compatible con sus actividades en las instituciones educativas y fundamentalmente, había favorecido el uso de las netbooks de manera sencilla y significativa, y que el intercambio entre colegas había inspirado nuevas prácticas educativas, la reflexión y la revisión de las propias.

A pesar de las muy buenas evaluaciones realizadas por los profesores, hubo unanimidad en señalar que los inconvenientes técnicos y de conexión a Internet frecuentes en las escuelas iban a obstaculizar el uso de la página Web. Entre todos aportamos algunas soluciones prácticas para resolver dichos impedimentos, sin embargo en las reuniones de equipo de Voluntariado evaluamos que debíamos encontrar alguna alternativa para que el trabajo realizado fuera realmente útil y pudiera ser aprovechado por los docentes. De todas las opciones que se discutieron, la producción de un material impreso era la alternativa más apropiada.

Para la elaboración del material impreso se hicieron reuniones generales con la finalidad de discutir posibles opciones de estructura y de formato, para ello contamos con el asesoramiento de una diseñadora gráfica. El material fue pensado para que los docentes que no siempre cuentan con conexión a Internet en sus aulas, pudieran utilizar los recursos didácticos y las orientaciones que ofrece la página Web, pero a la vez, y en el caso que las condiciones materiales de las escuelas lo permitieran, podía servir como guía para trabajar junto con la página.

Si bien esta nueva producción iba a tomar como referencia la página Web, la lógica de un material impreso requería tomar nuevas decisiones, hacer algunas adecuaciones y sobre todo contemplar costos, puntualmente para incorporar los recursos didácticos en general y los audiovisuales en particular. Para resolver esto último y luego de evaluar diversas alternativas, consideramos que dos DVD era la opción mas económica y realista.

El material impreso está organizado en torno a cuatro contenidos seleccionados de la página Web y los textos que contiene – las síntesis conceptual, las síntesis temática y los epígrafes explicativos de los recursos didácticos incluidos en los dos DVD-, fueron ampliados con la finalidad de que sean apropiados para actualizar a los docentes y estimular innovaciones en la enseñanza de contenidos ambientales.

El diseño, organización y escritura de este material impreso también fue un gran reto para el equipo, significó una experiencia formativa muy valorada ya que los aproximó a un trabajo editorial. Fue necesario hacer una nueva distribución de tareas en función de las posibilidades y del interés de cada uno de los integrantes: algunos se ocuparon de seleccionar los recursos didácticos más significativos y pedir autorizaciones a sus autores para su publicación; otros revisaron los textos, las propuestas y orientaciones didácticas, los corrigieron y ampliaron y unos pocos se ocuparon de la revisión de la bibliografía para los docentes.

Como señalé anteriormente, los conocimientos producidos en las investigaciones desarrolladas durante cuatro años en la UNLu, nos permitió producir materiales – la página Web y el material impreso- que ubica a los docentes en un lugar protagónico en su tarea cotidiana de enseñar y cuya flexibilidad posibilita adecuaciones a diversos contextos y a múltiples intencionalidades educativas y tal como escribe Área (2009) se convierten en *“...un núcleo estratégico en torno al cual movilizar procesos de mejora e innovación educativa, de desarrollo profesional de los docentes...”* En esta experiencia de formación y producción, siempre estuvo presente la intención de promover el desarrollo profesional de los docentes, pero no sólo de aquellos que de alguna manera utilizaron la página Web y el material impreso, sino especialmente, de los jóvenes docentes del equipo de Voluntariado quienes además de utilizarlos, asumieron la responsabilidad de elaborarlos.

- *Jornada de actualización y socialización de experiencias educativas*

Para cerrar los dos Proyectos de Voluntariado organizamos una jornada con la finalidad de articular todas las actividades que durante más de dos años habíamos realizado. Nos propusimos incluir actividades de actualización académica y didáctica para los docentes que pudieran asistir – una conferencia y un panel ¹⁴ - y de socialización de experiencias educativas organizadas o no a partir de la página Web pero siempre incluyendo el uso de las netbooks.

La organización de la Jornada también implicó para los integrantes del equipo un trabajo intenso vinculado con una actividad académica para la cual no tenían experiencias. Participaron en la organización, en la inscripción, en la moderación de las mesas donde colegas de otras universidades y de otras escuelas presentaron trabajos, algunos también expusieron sus prácticas y participaron de la entrega de certificados y del material impreso. Sólo dos profesoras del equipo habían sido expositoras en otros congresos y jornadas, en cambio para el grupo mayoritario, era la primera vez que participaba de una actividad académica que los ubicó en el papel de organizadores y de expositores.

Todos los docentes del equipo habían utilizado la página Web de diversas maneras en sus clases del Nivel Medio y algunos también en los institutos de formación docente; pusieron a prueba las propuestas didácticas que sugerimos, utilizaron los diversos recursos didácticos seleccionados y experimentaron nuevas formas de incluir las netbooks. Algunas de esas prácticas y sus evaluaciones respecto de los resultados y de los ajustes necesarios, fueron compartidas en la jornada.

Las tareas desarrolladas en los dos años de Voluntariado dan cuenta de un importante trabajo grupal, de mucho compromiso y esfuerzos realizados. Todas ellas pueden

¹⁴ Conferencia inaugural a cargo del *Dr. Joan Pagès* (Universidad Autónoma de Barcelona) “¿Qué significa innovar en la enseñanza de la Geografía y las ciencias sociales en la actualidad?” El panel integrado por la *Lic. Alejandra Batista* (Miembro del equipo de Conectar Igualdad – Ministerio de Educación de la Nación) “La enseñanza de la Geografía y las tramas de integración de TIC” y el *Lic. Guillermo Priotto* (Coordinador de la Unidad de Coordinación de Educación Ambiental de la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación) “Atributos de la Educación Ambiental: transversalidad, interdisciplinariedad, complejidad...todo muy lindo pero ¿es posible?”

concebirse como actividades de extensión, formas diversas de transferir los conocimientos generados en un ámbito académico al sistema educativo, sin embargo en este trabajo me interesa poner foco en la huella formativa que las nuevas prácticas y los nuevos roles dejaron en todos los integrantes del equipo.

Notas sobre el marco teórico que orientó los Proyectos de Voluntariado y sus actividades

En las últimas décadas, la formación docente es concebida como un proceso complejo y de larga duración, el recorrido por las instituciones formadoras es sólo una de las fases a lo largo de la vida profesional de los docentes. El aprendizaje del rol comienza mucho antes, con la biografía escolar de los futuros docentes; atraviesa instancias de aprendizajes sistemáticos en instituciones específicas y luego continua con las primeras experiencias, extendiéndose durante toda la trayectoria profesional a través de acciones formales como informales de perfeccionamiento y desarrollo que realizan los docentes en diversas instituciones y en distintos momentos de su carrera. (Vezub, 2004)

Tradicionalmente se otorgaba un peso importante a la formación inicial de los docentes, sin embargo, investigaciones recientes demostraron el bajo impacto que la preparación profesional formal posee frente a la fuerza socializadora de las experiencias y los modelos vividos en la escuela tanto cuando fueron estudiantes como después, en el ejercicio de la labor docente. Cada vez más estudios y políticas educativas se ocupan de replantear las perspectivas y los dispositivos de formación y la articulación entre la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes. Respecto de la formación inicial, un espacio curricular que en cada cambio de plan de estudio se revisa y se redefine, es el Espacio de las Prácticas.

Sin profundizar en las diversas denominaciones, acepciones y formatos que tienen las prácticas en las instituciones formadoras de docentes en general, y de Geografía en particular, todas coinciden en que son instancias de formación que inciden en la construcción de la *identidad profesional*. En los nuevos planes se propone el ingreso a las escuelas desde los primeros años, se incluyen nuevos contenidos y se definen renovados dispositivos de formación, sin embargo, lo que permanece es la idea de que las prácticas es

el proceso a partir del cual se planifican y se enseñan determinados contenidos a un grupo de estudiantes. El futuro profesor va internalizando que su profesión consiste centralmente en enseñar contenidos disciplinares haciendo adecuaciones y ajustes tomando en consideración los diversos contextos de actuación. El trabajo con el currículum, el análisis y la selección de materiales educativos, la revisión de las concepciones de enseñanza y de aprendizaje, la definición de la perspectiva teórica de la disciplina y de los contenidos y el planteo de las estrategias didácticas, se vinculan con la tarea escolar de planificar y desarrollar una práctica de aula. Desde esta lógica, parecería que la Didáctica de la Geografía aporta saberes que sólo sirven para enseñar.

Esta concepción de práctica que de alguna manera define el rol social del docente, también explica su identidad profesional. Al respecto, Marcelo y Vaillant (2009) plantean que la temática de la identidad docente refiere al modo en que los docentes viven subjetivamente su trabajo, cuáles son sus factores esenciales de satisfacción e insatisfacción pero a la vez, guarda relación con sus diversas identidades profesionales y con la percepción del oficio por parte de ellos mismos y por la sociedad en la cual desarrollan sus actividades, y sintetizan diciendo: *“La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido o adjudicado en una sociedad dada.”* Marcelo y Vaillant (2009:35) Pero la identidad de los docentes no es estática, es una realidad que evoluciona, cambia y se desarrolla tanto de manera personal como colectiva a lo largo de la vida. No es un atributo fijo y dado sino un fenómeno relacional que ocurre en el plano de lo intersubjetivo y se caracteriza por ser un proceso evolutivo, de interpretación de uno mismo como sujeto dentro de un determinado contexto.

Tomando en consideración los aportes de estos autores, desde hace un par de décadas en mi doble papel de formadora de formadores y de investigadora en la UNLu, me interesa proponer nuevos dispositivos para la formación inicial de los futuros profesores en Geografía¹⁵ y para el desarrollo profesional de los docentes que integran mis equipos de investigación y de extensión; busco generar oportunidades de formación que planteen la realización de nuevas prácticas que pongan en tensión representaciones e identidades

¹⁵ Las dos asignaturas que están a mi cargo en el último año de la carrera son *Investigación educativa en Geografía y práctica profesional* y *Educación Ambiental*.

construidas en sus trayectorias de formación y en los contextos escolares donde trabajan. Las tareas realizadas y los nuevos roles asumidos por los jóvenes docentes y los estudiantes en el marco de los Proyectos de Voluntariado, pretendieron cumplir con ese objetivo y a la vez, resignificar los conocimientos de la Didáctica específica.

Como señalé en apartados anteriores, las actividades y la dinámica de trabajo grupal que propuse para la realización de ambos Proyectos, buscaron promover el *desarrollo profesional* de los jóvenes graduados, entendiendo que el desarrollo profesional es una manera de romper con la división entre formación inicial y formación continua ya que como lo conciben varios autores, la formación docente es una actividad permanente y articulada con su práctica concreta. (Vezub, 2004, 2007; Fuentealba, 2006; Fernández Cruz, 2006; Marcelo y Vaillant, 2009) Si bien coincido con esta perspectiva, observo que cuando se hace mención a la “práctica concreta” se toma en cuenta la manera en cómo los docentes resuelven los problemas detectados en la práctica escolar y con cada grupo de estudiantes. Mi intención fue ampliar en el imaginario de los estudiantes y de los docentes su concepción de prácticas, es por ello que les propuse encarar y resolver nuevas prácticas que suponían nuevos desafíos y problemas disciplinares y didácticos: la producción de materiales, la escritura de textos, la organización de instancias de actualización docente, la sistematización de encuestas para el proyecto de investigación, la elaboración de una ponencia, entre otras. En torno a mis decisiones, retomo lo que plantea Fernández Cruz (2006:19) al puntualizar que “...se ha destacado la finalidad formativa del desarrollo profesional como toda actividad que el profesor en ejercicio realiza con una finalidad formativa- tanto de desarrollo profesional como personal, de modo individual o en grupo-, que tienda a una más eficaz realización de sus actuales tareas o le preparen para el desempeño de otras nuevas.” En síntesis, me interesó que los integrantes del equipo vayan manifestando de manera progresiva una evolución en el desempeño de sus tareas hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad ya sea las que suelen hacer en las escuelas donde enseñan Geografía como las nuevas que iban surgiendo en el marco de ambos Proyectos.

Las actividades mencionadas se definieron y organizaron en las reuniones de Voluntariado concebidas como un espacio grupal, colectivo, de socialización e intercambio de

experiencias y sentimientos; se promovió el trabajo colaborativo, la defensa y fundamentación de las decisiones asumidas y de las producciones realizadas. Tomando los aportes de Hargreaves (1996) pretendí romper con lo que él denomina la cultura del individualismo, el aislamiento y el secretismo que constituye una forma particular de lo que se conoce como *cultura de la enseñanza*. Los docentes de Geografía en general y los que integran el equipo en particular, manifestaban disconformidad con esas características de la labor docente y reconocían en ella gran parte de las limitaciones de su crecimiento personal. El mismo autor afirma que hay otro tipo de culturas que brindan un contexto y formas de hacer las cosas que contribuyen a dar sentido a su identidad y a su trabajo. Tanto la colaboración como la colegialidad son culturas favorables al desarrollo profesional de los docentes; trascienden los esquemas personales y la dependencia de especialistas externos hasta un punto que pueden poner en común sus experiencias, aprender unos de otros y compartir la tarea. Al respecto, Hargreaves (1996:210) explica que “...en pruebas obtenidas en investigaciones también indican que la confianza que se establece con la puesta en común y el apoyo colegiales promueve la disposición a experimentar y correr riesgos y con ello, el compromiso para un perfeccionamiento continuo de los docentes, como un aspecto más de sus obligaciones profesionales.”

El Voluntariado Universitario como dispositivo de formación: algunas líneas interpretativas para repensar la profesionalización docente

Durante el desarrollo de las diversas actividades se favoreció la *cultura de la colaboración*; a lo largo de los dos años que implicó la concreción de ambos proyectos se realizaron reuniones de equipo completo y otras con subgrupos. Las decisiones y los acuerdos se tomaban en las reuniones de grupo total mientras que el trabajo de los subgrupos estaba vinculado con las tareas específicas con las que cada uno de los integrantes se había comprometido. A medida que avanzaban con sus producciones, mantenían encuentros con la coordinadora para resolver diversas cuestiones, por ejemplo: despejar dudas relacionadas con la escritura de los textos y su corrección, con la pertinencia de los recursos didácticos seleccionados, con la selección de la bibliografía ampliatoria.

Marcelo y Vaillant (2009) señalan que el trabajo docente implica necesariamente la interacción entre personas – con estudiantes, con colegas, con autoridades educativas-, y que las interrelaciones y los intercambios siempre movilizan emociones y que éstas a su vez, se convierten en elementos esenciales del trabajo docente y de su identidad. Por lo tanto, cada vez que se delinear y desarrollan dispositivos de profesionalización docente no deben desconocerse los vínculos que existen entre los aspectos emocionales y cognitivos de la identidad profesional. Estas relaciones que plantean los autores, me permiten interpretar cómo fueron cambiando las actitudes y los sentimientos de los integrantes del equipo a lo largo del Voluntariado. Ellos no sólo desarrollaron diversas tareas sino también establecieron relaciones interpersonales sumamente movilizadoras de sus emociones y de su identidad. El desafío de asumir y desarrollar actividades para las cuales no tenían experiencias previas, exponer sus producciones y justificarlas frente a sus compañeros de equipo y si bien había un clima de confianza, cordialidad y actitud de escucha, con frecuencia afloraban inseguridades, miedos y dependencia. Sin embargo, en los momentos de interacción con los profesores y estudiantes que participaron de los talleres y asistieron a la jornada, pude observar que surgían sentimientos positivos para su formación y profesionalización: mayor seguridad respecto de sus producciones, la elaboración de argumentaciones sólidas para explicarlas y justificarlas, satisfacción por la aprobación y el reconocimiento de sus colegas, reforzamiento de la autonomía, la solidaridad y la colaboración al interior del equipo. En otras palabras, cuando nos reuníamos en grupo total o en pequeños grupos, predominaban actitudes de dependencia e inseguridad en cambio, cuando había que mostrar y poner en juego frente a un “otro externo” el trabajo y las producciones realizados, afloraban actitudes de mayor autonomía y profesionalización.

A partir de esta experiencia, recomiendo la formación docente desde la perspectiva del desarrollo profesional entendiéndolo como un proceso personal, subjetivo, intencional que nace de cada individuo y como describe Vezub (2004) autónomo y de construcción de conocimientos compartidos que lo fortalecerá en la realización de sus tareas actuales y además, lo preparará para el desempeño de otras nuevas. Justamente, para los estudiantes del Profesorado en Geografía la propuesta de trabajo final – el desarrollo de un nuevo contenido ambiental para la página Web- implicó posicionarse en el papel de un docente

que diseña y produce su propio material educativo. A lo largo de la carrera no habían tenido la oportunidad de repensarse como profesores de Geografía en otro rol diferente al de estar frente a un curso. Tanto para los estudiantes como para los jóvenes profesores del equipo, las propuestas de trabajo impactaron en su formación pero a la vez, pusieron en tensión algunos supuestos y representaciones de su identidad profesional.

A esta perspectiva de desarrollo profesional que se la puede caracterizar mas individualista, se suman otras miradas que lo conciben de un modo colectivo y social ya que presupone un enfoque que valora el carácter contextual, organizativo y orientado del cambio y que como destaca Hargreaves (1996) el papel del contexto y de la cultura escolar no significa que el desarrollo profesional docente se reduzca a un proceso de socialización donde lo único que se espera del profesor es que se apropie de manera acrítica de un conjunto de creencias, rutinas y rituales sino mas bien, interesa ver cómo el profesor con su historia de vida, sus conocimientos profesionales, sus intereses y preocupaciones, se construye como tal y a la vez, influye en otros actores de las instituciones por donde transita.

También hay otros enfoques que entienden que la construcción de la identidad profesional de los docentes, es el resultado de dinámicas de ajuste y desajuste, un proceso de reconstrucción permanente entre la trayectoria personal y la cultura de la profesión. Fernández Cruz (2006:107) plantea que *“Desde una visión evolutiva de la carrera docente, la construcción de la identidad profesional está marcada por las fases de la carrera, los eventos, las historias de los centros educativos y las relaciones significativas que se establecen con los colegas. (...) los docentes construyen, deconstruyen y reconstruyen su identidad profesional aprendiendo a reconocerse a sí mismos y a los otros, mediante categorías pertinentes, mediante un proceso integrado de doble transacción biográfica y relacional.”* La identidad, por tanto, puede ser entendida como un estado o bien como un proceso y a la vez, ser analizada en los niveles individuales y colectivos.

Retomando la idea de que la identidad es un estado pero a la vez un proceso, se puede afirmar que va cambiando con el tiempo. En este sentido, Day (2006:71) afirma que *“Las identidades son una amalgama de biografía personal, cultura, influencia social y valores institucionales, que pueden cambiar de acuerdo con la función y la circunstancia.”*

Parfraseando a Day, los Proyectos de Voluntariado fueron la “circunstancia” que permitió movilizar en los profesores integrantes del equipo y en los estudiantes del profesorado, algunas características propias de la cultura de la enseñanza predominante en las escuelas. Promovieron la colaboración y el fortalecimiento de la autonomía, permitieron revisar y reconstruir los componentes de su identidad profesional y dar inicio a un camino de desarrollo profesional que implica no sólo una mayor autonomía y solvencia en la planificación y desarrollo de sus clases, sino también, una resignificación de los conocimientos de la Didáctica de la Geografía afianzados a partir de los nuevos roles y las nuevas tareas encaradas. Y apoyándome en (Careaga, 2007) citado por Marcelo y Vaillant (2009) entiendo que a lo largo de ambos Proyectos de Voluntariado el equipo de profesores, los estudiantes del profesorado y yo, conformamos una *comunidad de aprendizaje*; este dispositivo fortaleció la profesionalización de los docentes porque despertó altas expectativas, involucró actitudes colaborativas, redundó en una alta productividad académica, desarrolló un sentimiento de pertenencia y promovió nuevos liderazgos.

Referencias

- Área Moreira, M. (1999) Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. En: Escudero, J. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Editorial Síntesis, Madrid.
<http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/documento3.htm>
- Day, C. (2006) *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid.
- Fernández Cruz, M. (2006) *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Fuentealba, R. (2006) Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. En: *Foro Educativo Nº 10*. p.p. 65-106. Consultado en: <http://dialnet.unirioja.es> (20/2/2011)
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado. Cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Marcelo, C. y D. Vaillant (2009) *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: NARCEA.
- Vezub, L. (2004) Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. En: *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. Año XII Nº 22*. Junio.
- Vezub, L. (2007) La formación y el desarrollo profesional del docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En: *Profesorado – Revista de Curriculum y formación del profesorado*. Volumen 11, Nº 1.
- Villa, A. y V. Zenobi (2007) La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la Geografía. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación Nº 6*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.
- Zenobi, V. (2013) El lugar de los materiales curriculares en la renovación de las prácticas de enseñanza de la Geografía. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación Nº 12*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.
- Zenobi, V. (2014) Materiales curriculares para profesores de Geografía: contextos de producción y formas de uso. En: Fernández Caso, M. V. y R. Gurevich (director) *Didáctica de la Geografía: prácticas escolares y formación de profesores*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Zenobi, V., M. Estrella y A. Flouch (2015) La enseñanza de la Geografía con las netbooks: un nuevo desafío para la didáctica. En: *Giramundo, Revista de Geografía do Colegio Pedro II*, Río de Janeiro, Tercera edición. V. 2, Nº 3, pp. 21-30. Enero-Junio.

DIDÁCTICA DE LA RURALIDAD: PROFESORADO Y PROPUESTA PARA UNA ENSEÑANZA

Dr. Ítalo Muñoz Canessa

Universidad Católica del Maule

Avenida San Miguel S/ número

imunoz@uc.cl

Dra. Pilar Comes.

Universidad Autónoma de Barcelona.

Resumen

La educación geográfica para un mundo sostenible orienta la perspectiva de esta investigación que ha nacido con una vocación eminentemente aplicada. Partimos del reconocimiento de un problema social actual en la Región del Maule: el abandono de la actividad agrícola y la migración de los jóvenes. Por ello buscamos evidencias para confirmar la hipótesis de esta tesis, ya que defendemos que el pensamiento negativo que tienen los profesores en relación con la ruralidad incide en las actitudes del alumnado respecto a su región y a su poca implicación social con la comunidad donde viven. Mediante diferentes instrumentos de análisis hemos podido confirmar nuestro supuesto y advertir la visión negativa y poco comprometida en relación con la ruralidad que tienen los docentes de la Región del Maule.

Palabras claves:

Compromiso con la Ruralidad; implicación; aprendizaje de servicio; la teoría de la complejidad; Educación para el Desarrollo Sostenible.

Abstract

Geographical education for a sustainable world guides the perspective of this research that was born with an eminently applied vocation. We start from the recognition of a current social problem in the Maule Region: the abandonment of agricultural activity and the migration of young people. Therefore, we seek evidence to confirm the hypothesis of this thesis, since we defend that the negative thinking that teachers have in relation to rurality affects student attitudes towards their region and their little social involvement with the community where they live. Through different instruments of analysis we have been able to confirm our assumption and warn of the negative and little compromised vision in relation to the rurality that teachers in the Maule Region have.

Keywords:

Commitment to Rurality; implication; service learning; complexity theory; Education for sustainable development.

Nuestra investigación educativa trata de proponer una solución a un problema social de la Región del Maule. Esta región en las últimas décadas se ha empobrecido y los jóvenes tienden a emigrar. Este proceso se acentúa a causa de un tratamiento negativo de la ruralidad en la educación que se imparte en colegios y liceos. Nuestra tesis investiga sobre este problema tratando de aportar un cambio en la perspectiva educacional.

Las motivaciones que están presentes al momento de desarrollar esta investigación conducente al título de Doctor en Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, están dadas en primer lugar, por el hecho de ser académico de la Carrera de Pedagogía General Básica de la Universidad Católica del Maule. La cual se inserta en una de las regiones más pobres de Chile y con mayor índice de ruralidad del país. Muchos de sus egresados, de los cuales he sido su profesor, trabajan en escuelas rurales o bien atienden a estudiantes provenientes de aquellos sectores.

En segundo lugar consideramos que el mundo rural en la Región del Maule, en los últimos 50 años ha sido un territorio permeable a la feroz penetración de la modernización y la globalización capitalista en sus territorios y tejidos sociales. Por ello sus habitantes han sufrido una progresiva pérdida de sus valores culturales y, por consiguiente, la homogenización de sus modos de vida cotidiana los impulsa a adoptar patrones metropolitanos que muchas veces terminan en la emigración a los grandes centros urbanos. Todo esto va en detrimento de la herencia cultural dejada por sus antepasados. No obstante, dentro de un tejido cultural en permanente hibridación, aún coexiste una amplia gama de costumbres, tradiciones, creencias y productos objetivados que marcan una particular cosmovisión del hombre del campo y la presentan ante nosotros como la cultura rural, con rasgos entre lo tradicional y lo autóctono. Pero esta cultura que ofrece la ruralidad en su complejidad, corre el riesgo de desaparecer.

Esta tesis doctoral nace de la necesidad de contribuir a mejorar la educación rural de la Región del Maule. Para ello nos hemos propuesto relevar lo beneficioso que resultaría si los estudiantes de las escuelas y liceos rurales, a través de la valorización de pertenecer a este tipo de establecimientos educacionales. En los cuales se promueva la identidad con su paisaje y cultural única, que conforma nuestro territorio campesino. Esta construcción debe basarse en el establecimiento de lazos de pertenencia con su entorno, a través de la búsqueda permanente de respeto por el medio rural, que lleve a los estudiantes a conformar en un futuro inmediato una alternativa viable para su proyecto de vida. Todo lo anterior bajo el paradigma que nos ofrece el desarrollo sustentable.

El mundo rural de la Región del Maule, en los últimos 50 años ha sido objeto de la feroz penetración de la modernización y la globalización capitalista en sus territorios y tejidos sociales, han sufrido una progresiva pérdida de sus valores culturales y, por consiguiente, la homogenización de sus modos de vida cotidiana, que impulsa a sus habitantes a adoptar patrones metropolitanos que muchas veces terminan en la emigración a los grandes centros urbanos. Todo esto va en detrimento de la herencia cultural dejada por sus antepasados. No obstante, dentro de un tejido cultural en permanente hibridación, aún coexiste una amplia gama de costumbres, tradicionales, creencias y productos objetivados que marcan una

particular cosmovisión del hombre del campo y la presentan ante nosotros como la cultura rural, con rasgos entre lo tradicional y autóctono. Pero esta cultura de una ruralidad compleja corre el riesgo de perderse.

Los Estudio del espacio rural de la región del Maule, son muy escasos, este hecho obliga al abordaje más cercano para comprender a profundidad los rasgos y comportamientos rurales inmersos en una cosmovisión holística, en contraposición con la tendencia de los estudios realizados, en los cuales abarcan, en su mayoría, los componentes tecnológicos y económicos de estas culturas. La base de esta propuesta investigativa se sustenta en los siguientes puntos:

- a) El pensamiento complejo entendido como un fenómeno de auto-eco-organización extraordinariamente complejo que como resultado de su acción produce la autonomía de la ruralidad. Entendiendo que este es fruto que los fenómenos producidos por los seres humanos a través del tiempo. Esto nos afronta la complejidad de la ruralidad multi-sistémica, no lineal y paradójica.
- b) La vigorización cultural: entendida como la fuerza endógena que es reivindicada por la reconstrucción de sus saberes autóctonos, abriendo espacios para otorgarle voz y estatus académico a las representaciones campesinas, dadas por sentadas y obviadas por la ciencia moderna de toda posibilidad de sistematización, validación y socialización inter comunidades rurales y hacia los ámbitos académicos para su inserción en los programas educativos formales.
- c) La sostenibilidad ambiental: bajo la premisa de un desarrollo endógeno y/o sostenible, las prácticas educativas de la historia y geografía que apoyen la preservación de la biodiversidad natural y cultural de los agro-ecosistemas, circunstancia que avala su reconstrucción a los fines de conocerlas, sistematizarlas y difundirlas para su resguardo y uso por las generaciones presentes y futuras.

Marco referencial

Nuestra investigación parte del reconocimiento de un problema social: los jóvenes del Maule se desarraigan de su entorno rural, al que abandonan e identifican con un mundo sin oportunidades para realizar en él su proyecto de vida. Esta representación negativa del mundo rural por parte de los jóvenes, en parte tienen cierto grado de responsabilidad los docentes que los forman en los estudios medios, quienes refuerzan este pensamiento negativo de los estudiantes respecto al mundo rural. Esto nos lleva en la fase indagatoria de nuestra investigación a buscar evidencias que confirmen el supuesto entorno al pensamiento del profesorado, respecto al tratamiento educativo de la ruralidad. Por ello precisamos conocer las representaciones, estereotipos y sesgos de los profesores de educación media que enseñan Historia y Geografía en establecimientos educacionales en la región del Maule. Y tras esa constatación tratar de dibujar un modelo formativo para facilitar el cambio de perspectiva entorno a la enseñanza del mundo rural. Una perspectiva que fomente el compromiso del alumnado para con su entorno.

Así, los objetivos se concretan en:

- a) Analizar las representaciones que sostienen los docentes frente a la población rural.
- b) Analizar el enfoque educativo aplicado en la enseñanza del mundo rural por parte de los profesores de historia y geografía de la Región del Maule, incidiendo en el grado en que aplican un modelo de Educación para un Mundo Sostenible.
- c) Identificar el enfoque educativo de la enseñanza del compromiso con el mundo rural en el marco teórico.
- d) Proponer un modelo de formación pedagógica que permita a los docentes de la Región del Maule, asumir la didáctica de la ruralidad, desde una visión sistémica, sostenible y comprometida con su entorno.

De este modo las preguntas que suponen el eje estructurador de la investigación que en esta comunicación presentamos son en síntesis:

- ¿Cuáles son las representaciones presentes en los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, al momento de enseñar el espacio rural a alumnos

pertenecientes a establecimientos educacionales de la Región del Maule? Y ¿cómo se trata el mundo rural en los textos de enseñanza?

- ¿Existe en los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales una concepción vinculada a la Educación para el Desarrollo Sostenible?
- ¿Se puede dibujar un modelo formativo para enseñar la ruralidad de forma que fomente el compromiso de los jóvenes con su entorno?

La investigación educativa desarrollada se fundamenta, lógicamente, en una visión de la ciencia y de la sociedad. A un primer nivel epistemológico nuestra reflexión toma como marco la Teoría de la Complejidad que, aún partiendo de la teoría de sistemas y la teoría del caos, de aplicación más bien matemática y física, también se ha formulado desde la filosofía y la sociología, llegando a tener su aplicación ya en los planteamientos educativos. Desde esta perspectiva y centrándonos en la formulación más específica que nos propone Edgar Morin, hemos tratado de relacionar las bases de esta teoría con el tema del tratamiento de la ruralidad en las aulas. Edgar Morín, en su libro *“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”*, ofrece una mirada sobre la necesidad de cambiar la educación. Este libro, que redactó a modo de informe por encargo de la UNESCO (Morin, 2001), propone el cambio de un sistema de adquisición del conocimiento, basado en el paradigma de racionalidad científica o atomista, por otro basado en el pensamiento complejo. Lo complejo se puede explicar, a partir de su propia raíz etimológica que proviene del latín *complexus*, definido según el diccionario de La Real Academia de la Lengua como “lo que está tejido en conjunto”, o lo que “se compone de elementos diversos” (RAE, 2014).

Actualmente, la complejidad también ha sido considerada como sinónimo de riqueza de pensamiento. Un pensamiento que asume, los principios antagónicos, concurrentes y complementarios e incorpora tanto el orden como la incertidumbre, lo impredecible y lo eventual. “Lo complejo asume los aspectos del desorden y del devenir como categorías que juegan un papel constructivo y generativo en la realidad y en el conocimiento.” (Morin, 2002, p. 18). La teoría de la Complejidad nos permite realizar la rearticulación de los elementos, que están presentes en la enseñanza de la ruralidad mediante la aplicación de sus

criterios o principios generativos y estratégicos de método. Estos son: principio sistémico u organizacional, principio hologramático, principio de retroactividad, principio de recursividad, principio de autonomía/dependencia, principio dialógico y principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento. A través de los principios de la teoría de la complejidad, nuestra investigación se relaciona con la ruralidad, entendida como producto y a la vez consecuencia del devenir del tiempo y de la cultura humana.

El problema radica en que en el aula de geografía aún predomina el enfoque atomista, donde se transmiten contenidos programáticos y un conocimiento escolar estructurado en el libro de texto generado desde lo urbano. Así, las prácticas pedagógicas se desenvuelven bajo una perspectiva reduccionista, fraccionada y descriptiva, en la que los conceptos son básicamente definiciones, tales como, localización, ciudades, fronteras, países, imágenes y diagramas, sin que exista la posibilidad de investigar las complejidades referidas a esos mismos temas. De esta forma, se propone la facilitación de un conocimiento superficial y somero, que asume una postura meramente contemplativa, narrativa y descontextualizada de la geografía, la ruralidad y el paisaje. (Marrón M. 2012; Eggen, 2009).

La teoría de la complejidad nos aporta un paradigma mucho más acorde con nuestro objetivo porque:

- Se trata de un paradigma ambiocéntrico, donde la acción humana se debe integrar en los sistemas naturales, no está por encima de ellos. Esta perspectiva es el fundamento del desarrollo sostenible. Y, por ende de la Educación para el Desarrollo Sostenible.
- Propone que la unidad contiene el todo, con lo que la escala de análisis local se considera fundamento de la acción educativa, porque además el saber es contextual y dinámico.
- Por otra parte, la razón compleja supone la yuxtaposición de puntos de vista. Admitir la incertidumbre y activar la creatividad para plantear las posibles soluciones. Ello presupone dar valor a la implicación de los individuos en el cambio social.

El cuadro que desarrollan Cárdenas y Rivera (2004), presenta el marco comparativo entre las dos visiones de la ciencia y de la construcción del conocimiento. El primero, basado fundamentalmente en la reducción de los fenómenos a hechos controlables, la visión positivista, y, el segundo, fundamentado en la “teoría de la complejidad” (Figura 2), en el que los fenómenos son abiertos y dinámicos. Creemos que el tratamiento de la ruralidad en el ámbito escolar se debería desarrollar desde un currículo que pretenda formar el sentido de identidad en la comunidad a la que pertenecen los alumnos, basado en la enseñanza aprendizaje desde una mirada compleja, tratando de ser lo más amplia, sistémica e integradora posible

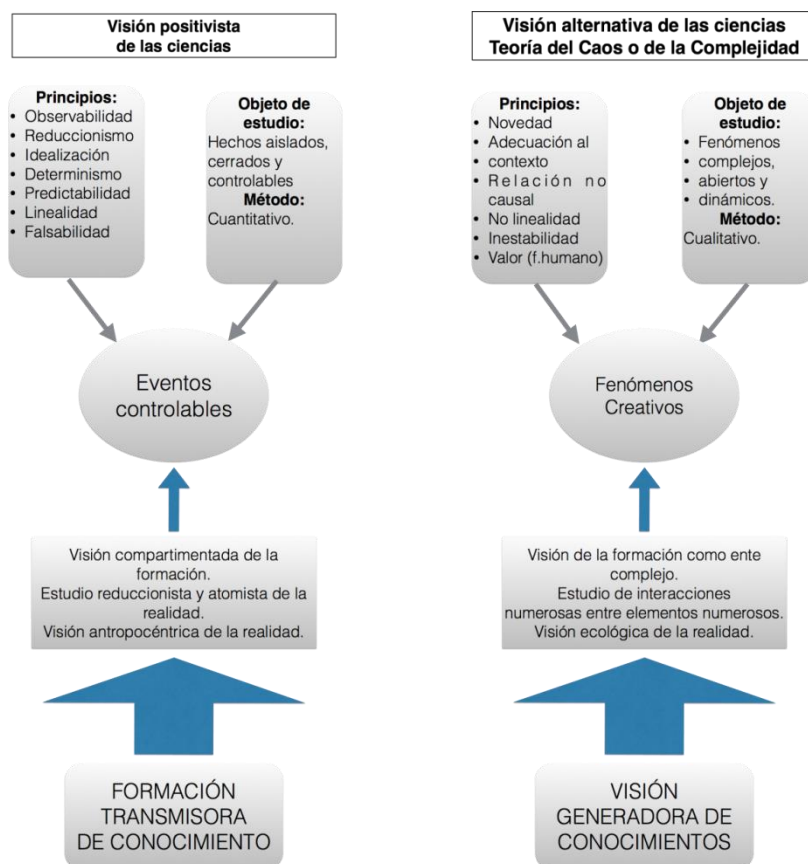


FIGURA 1: Visión alternativa de la ciencia v/s Visión positivista de la ciencia

Fuente: Información reelaborada a partir de Cárdenas y Rivera (2004), publicada en: *Teoría de la Complejidad y su influencia en la escuela* p. 140. En revista *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de los Andes, Caracas.

Paradójicamente a lo expuesto en el párrafo anterior, el Estado de Chile, a través de sus bases curriculares, trata como prioritarios el pensamiento crítico y la formación ciudadana, que señala como los dos ejes centrales del currículo. (Ministerio de Educación República

de Chile, 2013). Sin embargo, el tratamiento de los mismos está basado en la visión positivista de las ciencias, fenómeno que se ha visto reforzado por la continua aplicación de pruebas estandarizadas (Bellei, 2002; Canals, 2011; Waissbluth, 2011).

En el currículo los temas considerados de relevancia para esta tesis: desarrollo sostenible y ruralidad, son prácticamente inexistentes. A partir de lo anterior, tratamos de profundizar en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), concepto fruto del esfuerzo para promover el desarrollo sostenible entre las nuevas generaciones. Este enfoque tiene como objetivo formar a un ser humano íntegro, capaz de reconocerse como parte del mundo natural y de relacionarse armónicamente con él. Reforzado por la Unesco, cuando esta institución decidió establecer el período 2005 al 2014, como la década para la educación para el desarrollo sostenible. El concepto de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), ha sido definido en varias oportunidades a través de distintos documentos. Es necesario considerar, sin embargo, que el Plan de Aplicación Internacional (2009) de los objetivos del decenio¹⁶, es el documento que a nuestro juicio, señala este concepto, también advierte que es dinámico y debe ser contextualizado de acuerdo con las características propias de cada localidad, país, subregión o región. Sin perjuicio de lo anterior, la UNESCO ha definido la Educación para Desarrollo Sostenible como: “Un proceso de aprendizaje (o concepción pedagógica) basado en los ideales y principios en que se apoya la sostenibilidad y relacionado con todos los tipos y niveles de educación.” Ella propicia cinco tipos fundamentales de aprendizaje para suministrar educación de calidad y promover el desarrollo humano sostenible: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a transformarse a sí mismo y a la sociedad (UNESCO 2008). Pero recientemente al enfoque de la EDS se ha tratado de reforzar la perspectiva prosocial y participativa. Así recientemente desde Naciones Unidas se ha lanzado la siguiente propuesta: “ la EDS exige métodos participativos de enseñanza y aprendizaje que motiven a los alumnos y les doten de autonomía, a fin de cambiar su conducta y facilitar la adopción de medidas en pro del desarrollo sostenible” (Naciones Unidas, 2014).

Este planteamiento de Naciones unidas coincide que en el marco educativo actual se están fomentando las estrategias que incrementan la implicación del alumnado con su entorno educativo y social. Este enfoque, muy proclive al fomento de la participación, no solo se limita a la EDS, sino que afecta al conjunto de procesos educativos. En la literatura anglosajona se le identifica como “engagement”, lo que podríamos traducir como compromiso o implicación educativa y social. En torno a este enfoque hemos basado nuestra propuesta formativa para los docentes de la Región del Maule. El modelo formativo se centra en proporcionar los instrumentos y la reflexión necesarios para que el profesorado sepa aplicar en el aula de geografía del mundo rural dos estrategias didácticas: el Aprendizaje Servicio y el Estudio de Caso.

Las experiencias de aprendizaje-servicio comparten cinco atributos básicos:

- Los estudiantes son actores del proceso. Deben definir el problema al que pretenden aportar alguna solución y planificar el proceso de acción para llevarlo a cabo.
- El aprendizaje-servicio está relacionado con el plan de estudios o el programa educativo de los estudiantes.
- Los Estudiantes deben asociarse con otros para tomar medidas propuestas en su plan de acción.
- Los estudiantes deben reflexionar sobre sus experiencias en múltiples formas, antes, durante y después de realizar el servicio.
- El aprendizaje-servicio debe tener una duración suficiente para permitir a los estudiantes lograr las necesidades de la comunidad y también a alcanzar los objetivos de aprendizaje.

El Estudio de Caso consiste, básicamente, en analizar un suceso real, revisando críticamente su solución y se consideran alternativas diferentes relacionadas con la toma de decisiones. El MC contribuye a: aprender significativamente, conectar la teoría y la práctica, aumentar la motivación hacia el tema de estudio, mejorar el razonamiento, la capacidad crítica y las capacidades de trabajo en grupo del alumnado y encontrarse con situaciones de la práctica profesional.(Heitzmann,2008).

Ambas estrategias didácticas suponen la activación de una inteligencia ejecutiva en un contexto social, con lo que favorecen el refuerzo de las capacidades vinculadas al compromiso con la comunidad y la superación de una perspectiva individualista.

La investigación educativa desarrollada se fundamenta, lógicamente, en una visión de la ciencia y de la sociedad. A un primer nivel epistemológico nuestra reflexión toma como marco la Teoría de la Complejidad que, aún partiendo de la teoría de sistemas y la teoría del caos, de aplicación más bien matemática y física, también se ha formulado desde la filosofía y la sociología, llegando a tener su aplicación ya en los planteamientos educativos. Desde esta perspectiva y centrándonos en la formulación más específica que nos propone Edgar Morin, hemos tratado de relacionar las bases de esta teoría con el tema del tratamiento de la ruralidad en las aulas. Edgar Morín, en su libro *“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”*, ofrece una mirada sobre la necesidad de cambiar la educación. Este libro, que redactó a modo de informe por encargo de la UNESCO (Morin, 2001), propone el cambio de un sistema de adquisición del conocimiento, basado en el paradigma de racionalidad científica o atomista, por otro basado en el pensamiento complejo. Lo complejo se puede explicar, a partir de su propia raíz etimológica que proviene del latín *complexus*, definido según el diccionario de La Real Academia de la Lengua como “lo que está tejido en conjunto”, o lo que “se compone de elementos diversos” (RAE, 2014).

Actualmente, la complejidad también ha sido considerada como sinónimo de riqueza de pensamiento. Un pensamiento que asume, los principios antagónicos, concurrentes y complementarios e incorpora tanto el orden como la incertidumbre, lo impredecible y lo eventual. “Lo complejo asume los aspectos del desorden y del devenir como categorías que juegan un papel constructivo y generativo en la realidad y en el conocimiento.”. (Morin, 2002, p. 18). La teoría de la Complejidad nos permite realizar la rearticulación de los elementos, que están presentes en la enseñanza de la ruralidad mediante la aplicación de sus criterios o principios generativos y estratégicos de método. Estos son: principio sistémico u organizacional, principio hologramático, principio de retroactividad, principio de recursividad, principio de autonomía/dependencia, principio dialógico y principio de

reintroducción del cognoscente en todo conocimiento. A través de los principios de la teoría de la complejidad, nuestra investigación se relaciona con la ruralidad, entendida como producto y a la vez consecuencia del devenir del tiempo y de la cultura humana.

El problema radica en que en el aula de geografía aún predomina el enfoque atomista, donde se transmiten contenidos programáticos y un conocimiento escolar estructurado en el libro de texto generado desde lo urbano. Así, las prácticas pedagógicas se desenvuelven bajo una perspectiva reduccionista, fraccionada y descriptiva, en la que los conceptos son básicamente definiciones, tales como, localización, ciudades, fronteras, países, imágenes y diagramas, sin que exista la posibilidad de investigar las complejidades referidas a esos mismos temas. De esta forma, se propone la facilitación de un conocimiento superficial y somero, que asume una postura meramente contemplativa, narrativa y descontextualizada de la geografía, la ruralidad y el paisaje. (Marrón M. 2012; Eggen, 2009).

La teoría de la complejidad nos aporta un paradigma mucho más acorde con nuestro objetivo porque:

- Se trata de un paradigma ambiocéntrico, donde la acción humana se debe integrar en los sistemas naturales, no está por encima de ellos. Esta perspectiva es el fundamento del desarrollo sostenible. Y, por ende de la Educación para el Desarrollo Sostenible.
- Propone que la unidad contiene el todo, con lo que la escala de análisis local se considera fundamento de la acción educativa, porque además el saber es contextual y dinámico.
- Por otra parte, la razón compleja supone la yuxtaposición de puntos de vista. Admitir la incertidumbre y activar la creatividad para plantear las posibles soluciones. Ello presupone dar valor a la implicación de los individuos en el cambio social.

El cuadro que desarrollan Cárdenas y Rivera (2004), presenta el marco comparativo entre las dos visiones de la ciencia y de la construcción del conocimiento. El primero, basado fundamentalmente en la reducción de los fenómenos a hechos controlables, la visión positivista, y, el segundo, fundamentado en la “teoría de la complejidad” (Figura 2), en el

que los fenómenos son abiertos y dinámicos. Creemos que el tratamiento de la ruralidad en el ámbito escolar se debería desarrollar desde un currículo que pretenda formar el sentido de identidad en la comunidad a la que pertenecen los alumnos, basado en la enseñanza aprendizaje desde una mirada compleja, tratando de ser lo más amplia, sistémica e integradora posible

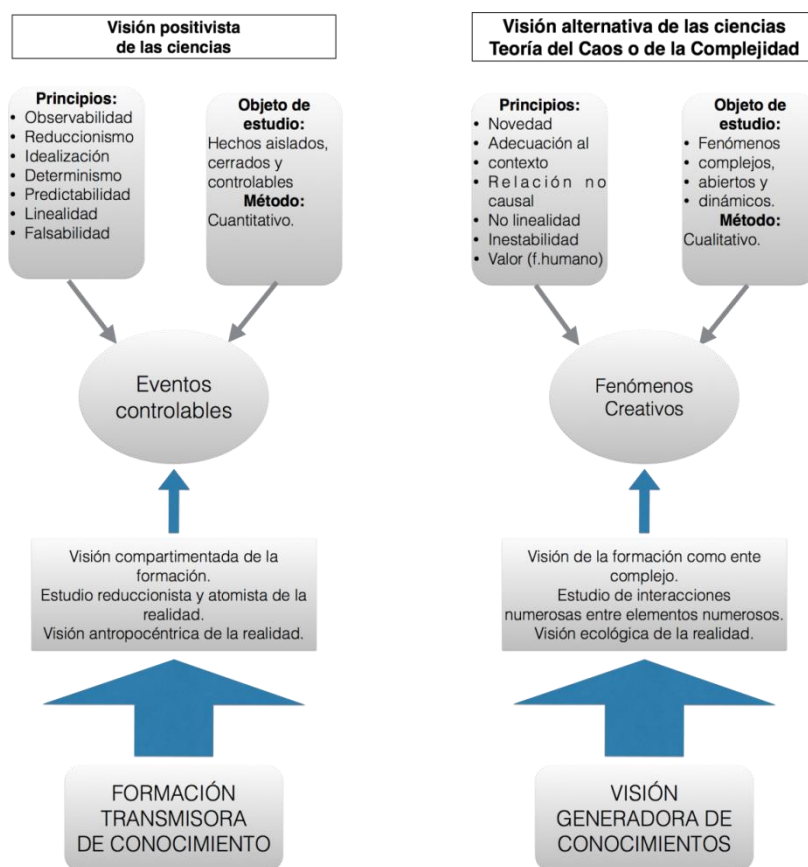


FIGURA 1: Visión alternativa de la ciencia v/s Visión positivista de la ciencia

Fuente: Información reelaborada a partir de Cárdenas y Rivera (2004), publicada en: *Teoría de la Complejidad y su influencia en la escuela* p. 140. En revista *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de los Andes, Caracas.

Paradójicamente a lo expuesto en el párrafo anterior, el Estado de Chile, a través de sus bases curriculares, trata como prioritarios el pensamiento crítico y la formación ciudadana, que señala como los dos ejes centrales del currículo. (Ministerio de Educación República de Chile, 2013). Sin embargo, el tratamiento de los mismos está basado en la visión positivista de las ciencias, fenómeno que se ha visto reforzado por la continua aplicación de pruebas estandarizadas (Bellei, 2002; Canals, 2011; Waissbluth, 2011).

En el currículo los temas considerados de relevancia para esta tesis: desarrollo sostenible y ruralidad, son prácticamente inexistentes. A partir de lo anterior, tratamos de profundizar en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), concepto fruto del esfuerzo para promover el desarrollo sostenible entre las nuevas generaciones. Este enfoque tiene como objetivo formar a un ser humano íntegro, capaz de reconocerse como parte del mundo natural y de relacionarse armónicamente con él. Reforzado por la Unesco, cuando esta institución decidió establecer el período 2005 al 2014, como la década para la educación para el desarrollo sostenible. El concepto de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), ha sido definido en varias oportunidades a través de distintos documentos. Es necesario considerar, sin embargo, que el Plan de Aplicación Internacional (2009) de los objetivos del decenio, es el documento que a nuestro juicio, señala este concepto, también advierte que es dinámico y debe ser contextualizado de acuerdo con las características propias de cada localidad, país, subregión o región. Sin perjuicio de lo anterior, la UNESCO ha definido la Educación para Desarrollo Sostenible como: “Un proceso de aprendizaje (o concepción pedagógica) basado en los ideales y principios en que se apoya la sostenibilidad y relacionado con todos los tipos y niveles de educación.” Ella propicia cinco tipos fundamentales de aprendizaje para suministrar educación de calidad y promover el desarrollo humano sostenible: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a transformarse a sí mismo y a la sociedad (UNESCO 2011). Pero recientemente al enfoque de la EDS se ha tratado de reforzar la perspectiva prosocial y participativa. Así recientemente desde Naciones Unidas se ha lanzado la siguiente propuesta: “la EDS exige métodos participativos de enseñanza y aprendizaje que motiven a los alumnos y les doten de autonomía, a fin de cambiar su conducta y facilitar la adopción de medidas en pro del desarrollo sostenible” (Naciones Unidas, 2014).

Este planteamiento de Naciones Unidas coincide que en el marco educativo actual se están fomentando las estrategias que incrementan la implicación del alumnado con su entorno educativo y social. Este enfoque, muy proclive al fomento de la participación, no solo se limita a la EDS, sino que afecta al conjunto de procesos educativos. En la literatura anglosajona se le identifica como “engagement”, lo que podríamos traducir como compromiso o implicación educativa y social. En torno a este enfoque hemos basado

nuestra propuesta formativa para los docentes de la Región del Maule. El modelo formativo se centra en proporcionar los instrumentos y la reflexión necesarios para que el profesorado sepa aplicar en el aula de geografía del mundo rural dos estrategias didácticas: el Aprendizaje Servicio y el Estudio de Caso.

Las experiencias de aprendizaje-servicio comparten cinco atributos básicos:

- Los estudiantes son actores del proceso. Deben definir el problema al que pretenden aportar alguna solución y planificar el proceso de acción para llevarlo a cabo.
- El aprendizaje-servicio está relacionado con el plan de estudios o el programa educativo de los estudiantes.
- Los Estudiantes deben asociarse con otros para tomar medidas propuestas en su plan de acción.
- Los estudiantes deben reflexionar sobre sus experiencias en múltiples formas, antes, durante y después de realizar el servicio.
- El aprendizaje-servicio debe tener una duración suficiente para permitir a los estudiantes lograr las necesidades de la comunidad y también a alcanzar los objetivos de aprendizaje.

El Estudio de Caso consiste, básicamente, en analizar un suceso real, revisando críticamente su solución y se consideran alternativas diferentes relacionadas con la toma de decisiones. El MC contribuye a: aprender significativamente, conectar la teoría y la práctica, aumentar la motivación hacia el tema de estudio, mejorar el razonamiento, la capacidad crítica y las capacidades de trabajo en grupo del alumnado y encontrarse con situaciones de la práctica profesional. (Heitzmann, 2008).

Ambas estrategias didácticas suponen la activación de una inteligencia ejecutiva en un contexto social, con lo que favorecen el refuerzo de las capacidades vinculadas al compromiso con la comunidad y la superación de una perspectiva individualista.

Objetivos

En nuestra investigación partimos del reconocimiento de un problema social que tiene en su raíz una conexión con la educación geográfica. Esto nos lleva a buscar evidencias que confirmen el supuesto en entorno al pensamiento del profesorado respecto la ruralidad planteamos.

Por ello precisamos conocer las representaciones, estereotipos y sesgos de los profesores de educación media que enseñan Historia y Geografía en establecimientos educacionales en la región del Maule.

- a) Analizar la presencia del paradigma de la educación para el desarrollo sostenible, en los profesores de historia y geografía de la Región del Maule.
- b) Analizar las representaciones que sostienen los docentes frente a la población rural.
- c) Interpretar la forma en que se enseña el concepto de sostenibilidad el ámbito rural, a los estudiantes de educación media.
- d) Analizar las representaciones que están presentes en la enseñanza del concepto del paisaje rural frente al urbano.
- e) Proponer un modelo de formación pedagógica que permita a los docentes de la Región del Maule, asumir la didáctica de la ruralidad, desde una visión más e integrada

Metodología.

Este es un estudio de carácter propositivo interpretativo, ya que trata de proponer un modelo formativo que mejore el tratamiento de la ruralidad en la enseñanza secundaria en la región del Maule. Partimos de una suposición respecto al pensamiento del profesorado: Creemos que una de las causas básicas del poco aprecio que los alumnos sienten por su entorno rural, en el que han nacido y donde viven, es la visión sesgada y negativa que tiene del mundo rural el profesorado que forma a esos estudiante. Por ello, desde la perspectiva empírica, entendemos necesaria una aproximación a las representaciones, estereotipos y

sesgos asociados a la enseñanza de lo rural, por parte de los profesores de educación media que enseñan Historia y Geografía en establecimientos educacionales de la Región del Maule, en Chile. Este tema ha sido poco explorado, por lo que una aproximación de carácter exploratorio se plantea como la opción más certera.

Por otra parte, hemos tratado de buscar evidencias que justifiquen nuestra afirmación respecto el tratamiento de la ruralidad en los libros de texto. Nuestra idea de partida es que los libros de texto no ayudan a construir una identidad comprometida con el entorno rural de los alumnos, porque ofrecen una mirada del mundo rural como espacio marginal, cuyo tratamiento es escaso.

La investigación se aborda desde una metodología mixta, con elementos tanto cualitativos como cuantitativos, dependiendo de la información a conseguir. Esta decisión se basó en la intención de considerar varias perspectivas dentro de la investigación, y así abarcar de manera más completa el fenómeno de estudio.

Como se precisó al introducir este marco metodológico, esta es una investigación cualitativa, interpretativa y propositiva, en la que desde esta perspectiva epistemológica, se asume la subjetividad como inherente a toda producción de carácter intelectual. Pero también pretende ser científica en la medida que es veraz, coherente y consistente.

En la investigación cualitativa progresivamente se ha ido generando uno determinados criterios de calidad o regir científicos, cuyo propósito es corroborara la rigurosidad a un proceso de investigación y así darle credibilidad a sus observaciones. En esta investigación consideramos como esenciales los siguientes aspectos:

a) Es una investigación cualitativa, porque aplica un proceso organizado, sistemático y empírico, que se rige por el método científico, para comprender, conocer y explicar la realidad (Bisquerra, 2009), como una base para construir la ciencia y desarrollar el conocimiento científico en educación, en general y, el conocimiento científico en didáctica de las Ciencias Sociales, en particular.

b) Es un estudio interpretativo, porque permite realizar una interpretación de las acciones humanas, entendiéndolas como subjetivas, tanto conscientes como inconscientes, que emanan del sujeto y permiten una explicación tentativa del fenómeno investigado, con el fin de generar conocimiento. (Cohen & Manion, 2002).

c) Es propositiva porque asumen una perspectiva de la investigación de la didáctica, de las ciencias sociales, vinculada a una ciencia aplicada a tratar de buscar soluciones a los problemas educativos y por extensión sociales.

Discusión teórica y resultados.

El análisis relacional se ha hecho en base a la triangulación de las distintas herramientas de recolección de datos. Para facilitar la comprensión de los resultados, éstos han sido organizados en base a las principales temáticas que fueron aparecieron en la triangulación, y que a su vez representan los principales ejes de este estudio de esta investigación y que corresponden a lo siguiente temas:

- Dualidad Urbano/Rural.
- Didáctica en la enseñanza-aprendizaje de lo rural.
- Sesgos en la enseñanza del espacio rural.
- Educación para el Desarrollo Sostenible
- Representaciones de la población rural.

Dualidad Urbano/Rural.

Al momento de presentar el mundo urbano junto al mundo rural, en lugar de presentar una dualidad parte de sistema, se presenta una subordinación del primero por sobre el segundo. De esta manera, el mundo urbano se pone por sobre el mundo rural, con la idea que es en el

mundo urbano, el lugar donde residen los avances tecnológicos y el progreso; mientras que en el paisaje rural se presenta el atraso y la precariedad.

Ambos mundos aparecen desconectados, en cuanto a que no se señalan las relaciones que mantienen ambos paisajes y que permiten mantener la economía en países como Chile, o bien cuando son enseñadas sólo se hace desde la óptica del desarrollo de la industria y los servicios situados en las urbes. Por otra parte, en temas que son transversales a lo rural y lo urbano, no se destacan las diferencias y convergencias existentes, tampoco se analizan los escenarios particulares, los que muchas veces son asemejados de forma errónea.

El espacio rural no recibe la importancia que los mismos docentes señalan que merece, lo que se demuestra en el espacio marginal que tiene este tema en los libros de texto, la poca formación recibida por los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en cuanto a estos temas, y la importancia que da el currículum nacional entrega al paisaje rural.

El currículum nacional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se plantea como un obstáculo al momento de enseñar los contenidos referentes a ruralidad, siendo percibido como un contenido marginal dentro del espectro de temáticas a abordar con los estudiantes. De esta manera, se plantea que la subordinación de lo rural frente a lo urbano no responde a un proceso accidental, sino que responde a la forma en que se han planteado los aprendizajes que deben tener los estudiantes de Chile.

Asociado a esto, surgen los procesos discriminatorios vividos por la población rural frente a la población urbana, a través del uso del término “huaso”. El uso peyorativo de este término, genera dificultades sociales en la población rural, en cuanto a partir de esta palabra se despiertan concepciones respecto a las personas que habitan el paisaje rural: poco conocimiento de tecnología, bajo nivel socioeconómico, poca educación. La ruralidad es una situación que debe ser superada a través de la migración a los centros urbanos, puesto que es en ellos donde se puede acceder al mundo globalizado. Permanecer en lo rural es permanecer en un mundo local y desconectado.

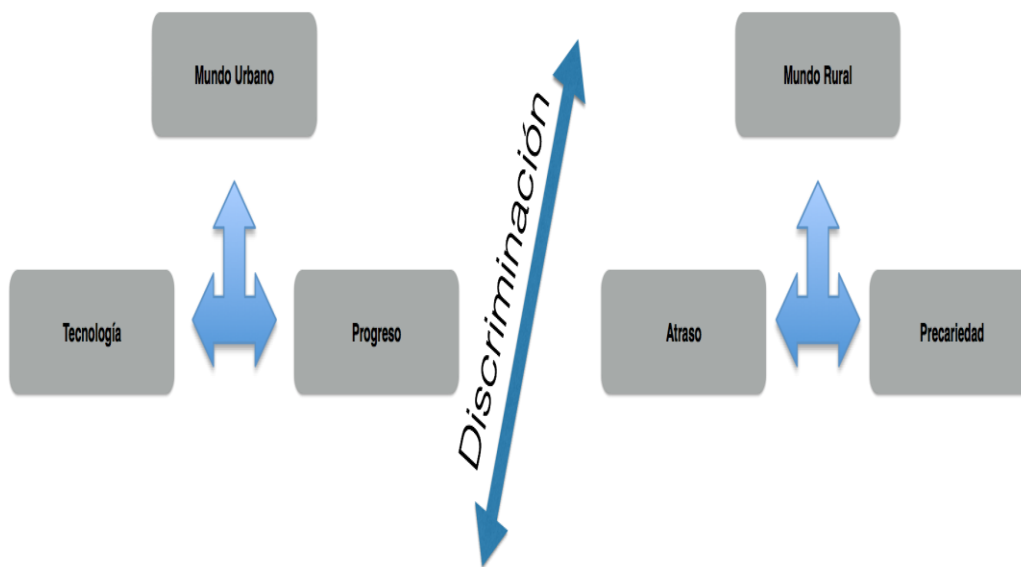


FIGURA 2 Esquema discriminación Urbano / Rural.
Fuente: Elaboración del autor.

Didáctica en la enseñanza-aprendizaje de lo rural.

La didáctica utilizada por los docentes a la hora de enseñar a sus estudiantes los contenidos de paisaje rural, varían en cuanto a si están en establecimientos educacionales rurales o urbanos. Los docentes que trabajan en estos establecimientos educacionales situados en la ciudad, abordan los contenidos de paisaje rural por medio de visitas a lugares relativamente típicos de este entorno: viñas, bosques nativos, siembras. Por su parte, los docentes que trabajan en centros educativos rurales, abordan los contenidos referidos al mundo rural desde lo cotidiano y cercanos al entorno del estudiante.

Los profesores que trabajan en contextos de ruralidad, buscan oportunidades de aprendizaje en lo cotidiano y familiar, pidiendo a los estudiantes que pregunten a sus padres o abuelos respecto a procesos históricos vividos en el campo, o partiendo desde los conocimientos comunes que tienen respecto al lugar en el que viven.

Dentro de la didáctica utilizada por los docentes, toman importancia los contenidos que son considerados de mayor prioridad en cuanto al paisaje rural. Estos contenidos abordan principalmente temas de geografía, economía, mientras que secundariamente se tratan los temas de identidad, historia local, medio ambiente y desarrollo sostenible.

Como ya fue mencionado, estos temas, en el caso de los profesores rurales, son tratados desde la experiencia cotidiana de los estudiantes (Figura 3), pero a la vez intentando rescatar los aspectos que consideran que se han ido perdiendo en el entorno local. Uno de estos aspectos es la identidad e historia local, ambos aspectos que los docentes consideran que se han ido disipando con el traspaso generacional y el sistema económico que rige el mundo rural.

Se rescata la historia local, al intencionar que los estudiantes consulten a sus familiares respecto a procesos históricos vividos por ellos, pero la identidad es un tema que queda más desatendido. La pérdida de identidad se atribuye a la precariedad de la vida en el campo, los procesos de globalización, y la consiguiente aspiración a migrar hacia los centros urbanos; los docentes consideran que ante esta situación no tienen herramientas plausibles de utilizar, y que no es su responsabilidad. La pérdida de identidad local es un proceso sobre el cuál no podrían actuar, y queda al azar.

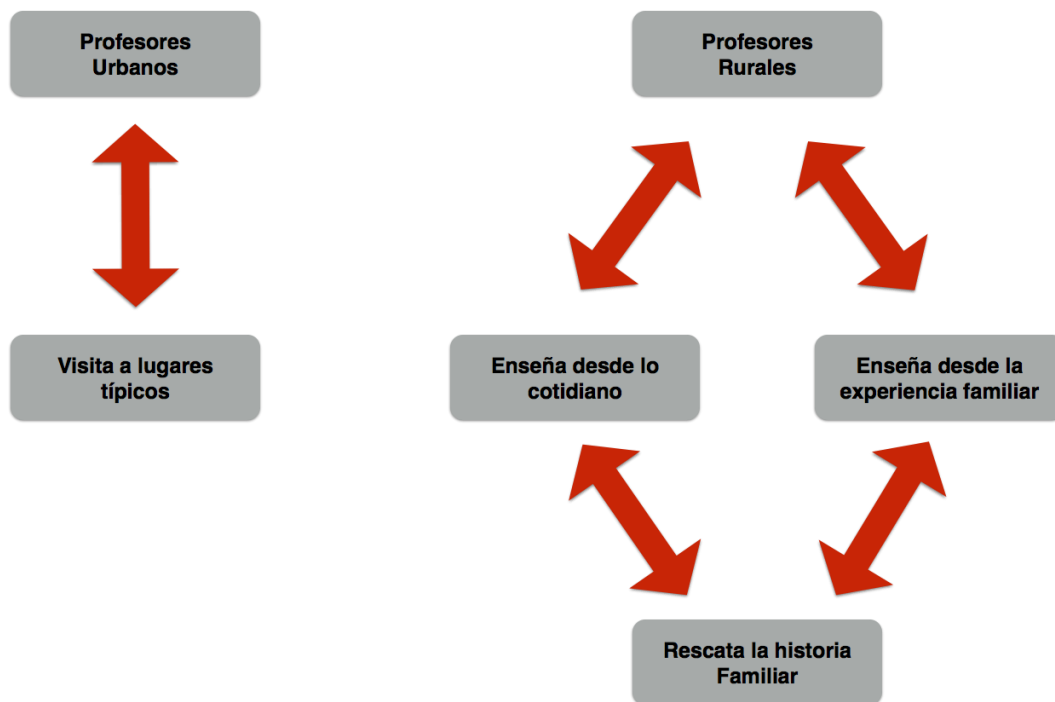


FIGURA 3 Esquema “Como enseñan los profesores lo rural”

Fuente: Elaboración del autor.

Sesgos en la enseñanza del espacio rural.

El espacio rural se plantea especialmente desde su aspecto productivo, sin tomar en cuenta toda la riqueza que ofrece este paisaje en cuanto a tradiciones, identidad, historia y cultura. Este planteamiento de cierta manera simplista, del espacio rural, está a la base de la educación que entregan los docentes en sus aulas.

Los docentes señalan que la discriminación en el tratamiento de la ruralidad como temática en el sistema educacional ha disminuido, puesto que la mentalidad de las personas ha cambiado, y el programa del Ministerio de Educación daría la misma importancia a la temática rural y a la urbana. Sin embargo, el grupo mayoritario de docentes señala que la discriminación sí existe desde la sociedad, debido a las diferencias culturales entre los estudiantes urbanos y rurales, y desde el currículum nacional, a través de la desproporción de contenidos atinentes a mundo rural y mundo urbano.

A partir de esto, podemos considerar que hay dos niveles desde los cuales actúa el sesgo al momento de enseñar el paisaje rural. Desde lo explícito y visible, que estaría marcado por las diferencias que hay en el currículum nacional y la visión de lo rural como algo lejano, culturalmente diferente a lo urbano; por otra parte, en una visión más profunda, más implícita y más imperceptible, el sesgo con el cual actuarían los docentes, en la forma en que presentan el mundo rural a sus estudiantes. El mundo rural despojado de su riqueza, y reducido a una visión absolutamente productiva, y por tanto comercial.

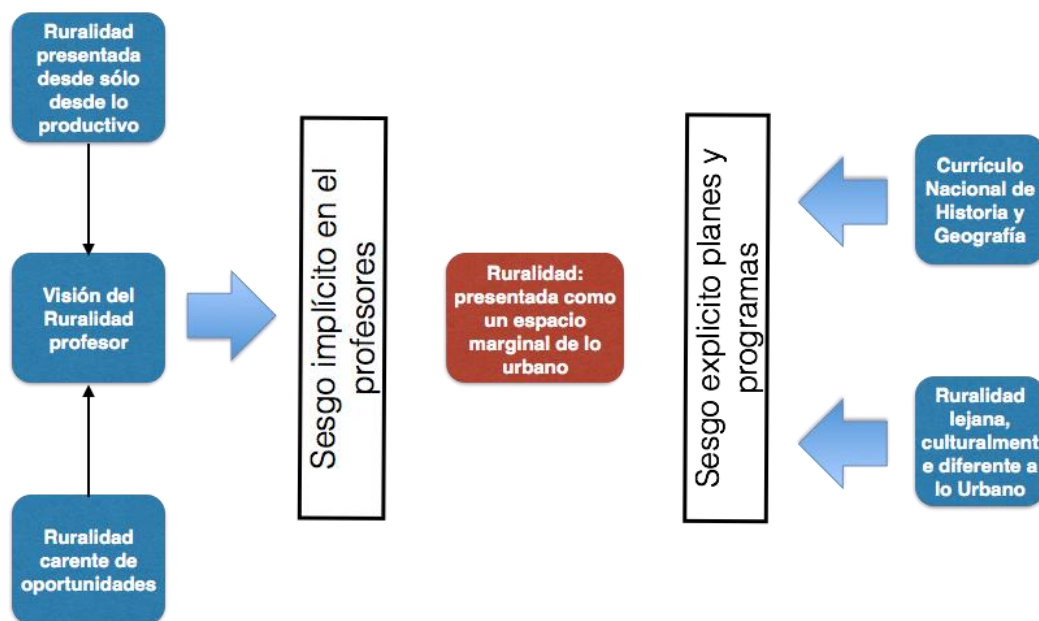


FIGURA 4 Sesgos presentes en los profesores
Fuente elaboración propia.

Educación para el Desarrollo Sostenible.

La política del Educación Para el Desarrollo Sostenible es abordada en el currículum en cuanto cuidado del medioambiente, pero sin ofrecer una visión más moderna que incluya la temática de sustentabilidad o potenciales soluciones a los problemas medioambientales.

En cuanto a los docentes, se plantea el desarrollo sustentable desde lo económico, escenario en el que se le da una gran importancia. El desarrollo sustentable, a través de la tecnología que implica, surge como una oportunidad de generar mejores oportunidades para la población rural, a través de incentivar los emprendimientos de la población rural, mejorando su situación socioeconómica, y por consiguiente su calidad de vida. Esto a su vez, tendría un fuerte impacto en la migración de los jóvenes a los centros urbanos, puesto que si el mundo rural les ofrece mejores oportunidades de vida, podrían efectivamente permanecer en este escenario y no migrar a las ciudades.

Por otra parte en la Figura 5, podemos observar como la tecnología para la sustentabilidad, al ofrecer mayor modernidad al mundo rural, también disminuye las plazas laborales disponibles para la población rural. Esto genera dificultades en cuanto no se educa a la población para generar emprendimientos, por lo que se produce un empobrecimiento de la población rural, y le obliga a migrar a las ciudades en busca de mejores oportunidades.

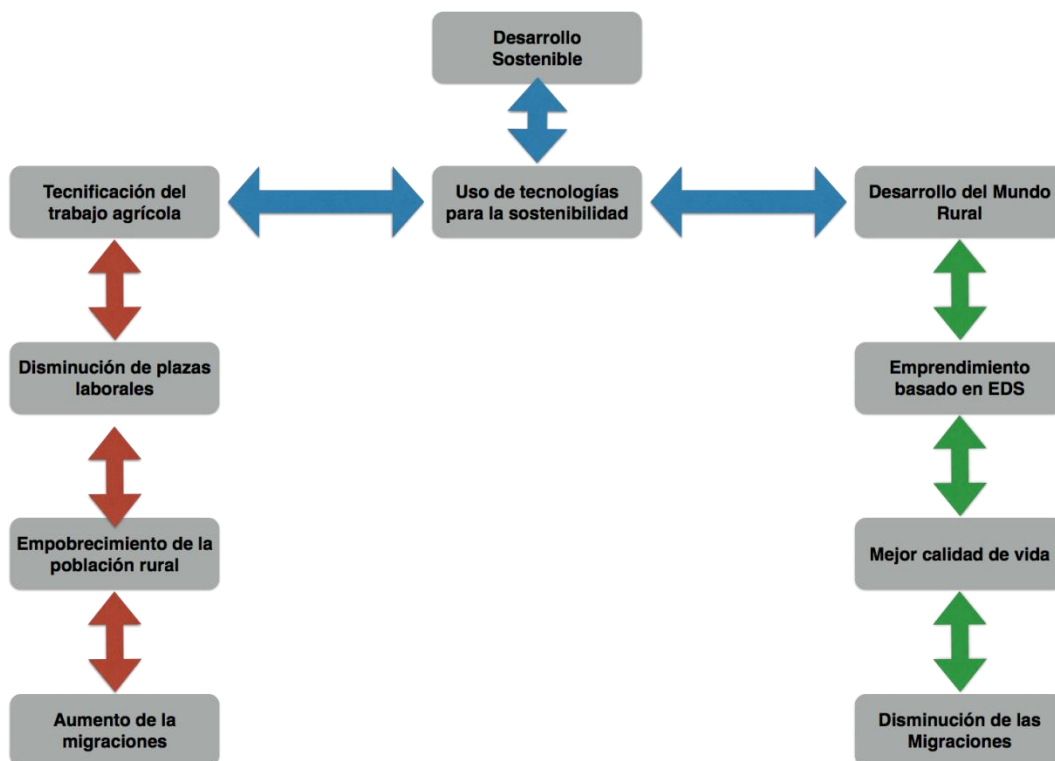


FIGURA 5 Visión contradictoria del uso de tecnologías para la sustentabilidad

Fuente: Elaboración del autor

Representaciones de la población rural.

La población rural es vista como una población sumida en una especie de inquilinaje moderno, en cuanto habitan suelos de gran riqueza productiva, pero se ven obligados a trabajar por la riqueza de otros, mientras ellos mantienen sus condiciones de vida precarias. Junto a esto, la población rural se percibe como población de nivel socioeconómico y cultural bajo, y víctima de diversos problemas psicosociales, tales como violencia intrafamiliar y embarazo adolescente.

A esto se agrega que la población rural está poco educada, y a su vez tienen bajas expectativas educacionales para sus hijos, concibiendo como opción exclusivamente carreras técnicas asociadas a lo rural. De esta manera, se buscaría generar un círculo de permanencia en el mundo rural, heredando el espacio familiar. Esto plantea en una posición de superioridad a los docentes frente a las familias de sus estudiantes, marcando su situación como habitantes de lo urbano que desempeñan labores en lo rural.

Frente a esto, surge como temática importancia la migración campo-ciudad. Los jóvenes ven de forma negativa su futuro si es que permanecen en el mundo rural, por lo que buscan migrar en busca de mejores oportunidades. Dentro de la población rural, el mundo urbano también se percibe como un lugar con mayores y mejores oportunidades, donde se pueden lograr mejores condiciones de vida que las disponibles en el espacio rural. Sin embargo, esto se ve frustrado al ser discriminados en las ciudades por su origen rural, y al estar determinados a trabajo precarios: tanto en lo rural como en lo urbano, solo acceden a trabajos de bajo nivel y con baja remuneración. La diferencia puede radicar en la continuación de estudios técnico profesionales de nivel superior, lo que también implica una migración, pero esta puede ser momentánea mientras se estudia, para posteriormente volver a lo rural. En este punto radica la duda en cuanto a si los estudiantes realmente prefieren el mundo rural ante el mundo urbano.

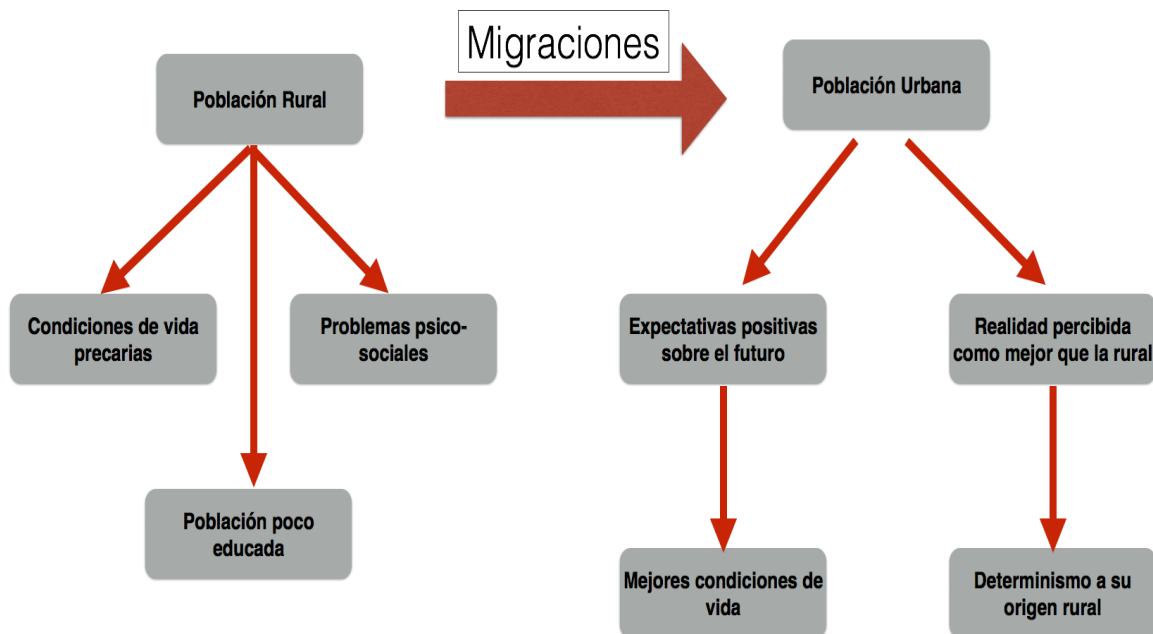


FIGURA 6 Esquema motivaciones que favorecen la migraciones rural /urbano.

Fuente: Elaboración del autor

Conclusiones.

Las conclusiones entendemos que deben informar de las aportaciones más destacadas en función de los objetivos y supuestos que se habían planteado, así como recoger los obstáculos que se han encontrado en su desarrollo y una mirada prospectiva, atendiendo la función aplicada que ha fundamentado nuestra tesis.

Respecto al problema planteado y el enfoque de la ruralidad comprometida como aporte educativo al cambio social

Partimos de un problema social de la Región del Maule: la crisis del mundo rural de esta región eminentemente agrícola va acompañada de una pérdida de expectativas de los jóvenes respecto a su futuro profesional en entornos y ocupaciones del sector primario. Ello lo hemos constatado mediante los datos estadísticos que aportan las diferentes instituciones

regionales del INE y el Ministerio de Educación. En ellas se muestra como ejemplo que mientras los entornos urbanos de la región han ganado en los últimos 10 años casi un 20% de población, los medios rurales han perdido casi un 10 % en el mismo periodo.

Con el trabajo de campo realizado, esta representación social de los jóvenes hemos constatado que se refuerza con la propia representación de los profesores, quienes además enseñan el mundo rural como una realidad sometida al mundo urbano. Este último se plantea como la panacea de las oportunidades, mientras que el mundo rural es tratado como una realidad marginal que no ofrece posibilidades de futuro. La gran mayoría (77,7%) de las opiniones de los profesores, emitidas tanto en el cuestionario, como en la entrevista y el grupo focal, se sitúan en esta perspectiva.

Se evidencia que por parte de los docentes entrevistados se tiene consciencia de un tratamiento limitado del mundo rural en los programas educativos. Ello también se ha podido constatar por nuestra parte con el análisis de los textos escolares vigentes. El papel de la geografía rural es marginal en los textos y su tratamiento es descriptivo y urbanocéntrico, donde el mundo rural se explica y está al servicio del mundo urbano.

Por ello se reivindica como enfoque de la geografía rural escolar, desde esta investigación, lo que hemos denominado como **ruralidad comprometida**.

Este concepto comprende un tratamiento educativo del mundo rural donde se enfatiza la necesidad que los alumnos aprendan a ser, durante su proceso de aprendizaje escolar, actores para el cambio social.

Creemos que desde la educación formal podemos colaborar a tratar de revertir el proceso de despoblamiento del campo a través del compromiso de los jóvenes con su comunidad local. Tema que ha sido planteado como clave para esta investigación y entre los docentes participantes. Para desarrollar dicho compromiso, es necesario que los jóvenes descubran las oportunidades que les ofrece el medio en el cual viven y es necesario además, que los estudiantes puedan vislumbrar la real posibilidad de generar un proyecto de vida para ellos y su familia en su localidad.

Si defendemos que los estudiantes deben generar compromiso con su comunidad a través de una enseñanza vinculada al mundo rural será necesario que los profesores de Ciencias Sociales cambien su perspectiva y desarrollen una mirada también comprometida respecto al mundo rural. Paralelamente a ello se debería motivar también a los padres en el compromiso con su comunidad, planteando la escuela como una institución de aprendizaje para la comunidad completa, no solo para los estudiantes que asisten a ella. Aunque esta última perspectiva no se ha tratado en nuestra investigación.

La población rural se encuentra fuertemente estigmatizada, no obstante, no puede pasarse por alto que efectivamente es un sector de la población que tiene menos acceso a educación que la población urbana. Esto claramente limita sus opciones laborales y la calidad de vida que pueden obtener. Por tanto, el prejuicio que existe hacia la población rural, no puede desconocer la necesidad de generar programas de estudios que puedan reenfoque la mirada de lo rural, a través de una enseñanza basada en el pensamiento complejo, que integre a la ruralidad a un sistema que vaya más allá de la dicotomía campo/ciudad, de carácter fundamentalmente económico que es como en la actualidad es enseñada en los colegios de la Región del Maule, como se demuestran las opiniones de los profesores entrevistados y también los libros de texto analizados. Y además, esta perspectiva es preciso que atienda también una preconcepción negativa que hemos constatado, aunque no la buscábamos, respecto a los alumnos rurales. Un buen número de docentes manifiestan claramente que sus alumnos manifiestan poca implicación hacia sus estudios y tareas escolares. Dan cuenta de ello y acusan sus pobres expectativas u horizontes sociales y profesionales que les ofrece su entorno rural. Para qué tienen que estudiar si se limitaran a hacer de “guainas” (bracero). Esta percepción, tanto del profesorado como del alumnado, es la que proponemos cambiar con el enfoque didáctico de la ruralidad comprometida. Seguramente sería iluso pensar que se puede resolver la crisis del mundo rural de la Región del Maule mediante esta propuesta educativa, pero sí que entendemos que podemos aportar nuestro granito de arena al cambio social.

La justificación teórica del enfoque educativo de la ruralidad comprometida.

Desde la perspectiva teórica nos hemos propuesto justificar el enfoque de la ruralidad comprometida. Hemos partido de la Teoría de la Complejidad de Edgar Morin como planteamiento epistemológico de base sistémica. Así lo complejo es aquello que está tejido junto. Nos ha interesado especialmente porque justifica como educativamente hablando es oportuno partir del mundo local, ya que, en el concepto de conocimiento que se desarrolla desde la complejidad, se parte de la idea que la unidad contiene el todo. No es necesario el conocimiento extensivo, sino aquel que nos aporte mayor pensamiento complejo.

Por otra parte, en los retos del siglo XXI, es preciso partir de un enfoque educativo ambiocéntrico, tal y como indica E. Morin. Es decir, donde la acción humana forme parte del complejo sistema vital terrestre. Y donde es necesario buscar soluciones a los retos ambientales que afectan el mundo rural, como prioridad y a su vez como oportunidad de cambio social. La perspectiva proactiva que exige el participar en el cambio social se vincula de forma directa con nuestro enfoque de ruralidad comprometida.

Así mismo, la epistemología de la complejidad nos ha reforzado un enfoque educativo integrado, donde las disciplinas pierden bastante sentido, pero sobretodo adquiere sentido enseñar y aprender desde lo contextualizado, desde la “ecología de la acción”.

En un segundo nivel, atendiendo la perspectiva disciplinar referente de la Geografía y la Didáctica de la geografía, hemos podido advertir como nuestra investigación es oportuna y adecuada. Se inscribe perfectamente en el planteamiento que tanto desde instancias tan generales como la ONU, hasta los planteamientos más específicos de EDS desde la didáctica de la geografía, se defienden los postulados de una educación geográfica basada en competencias sociales que ayuden al compromiso social.

La ruralidad comprometida está vinculada a la Educación para el Desarrollo Sostenible. Este enfoque se plantea como una ventana de oportunidad para la población rural, ya que fomenta la oportunidad de generar emprendimientos particulares basados en las potencialidades del entorno local.

Y finalmente, llegado el momento en el que hay que concretar las estrategias didácticas a aplicar para desarrollar una ruralidad comprometida, hemos orientado nuestro trabajo hacia los planteamientos educativos preocupados por el fomento del compromiso. De lo estudiado respecto al “engagement” o compromiso, hemos encontrado en el Método de caso y en el ApS una combinación oportuna para orientar las estrategias didácticas de la ruralidad comprometida. Una aportación en este sentido, es precisamente la combinación que proponemos de ambas estrategias. Entendemos que el Método de Caso es una herramienta didáctica que nos permite analizar de forma racional y compleja un problema y dibujar unas posibles vías de solución. Para posteriormente al análisis permitir, desde el planteamiento de un proyecto de ApS, proponer a la comunidad un servicio que resuelva en parte o del todo ese problema.

El grado de familiarización del profesorado con el enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).

Para el reenfoque didáctico de la enseñanza aprendizaje de la ruralidad hacia una didáctica de la geografía basada en el EDS, era necesario preguntar a los docentes participantes en el apartado empírico de esta tesis, si conocían este enfoque y si lo trabajaban en el aula.

Respondiendo a esta pregunta se puede señalar categóricamente que el profesorado interrogado no conocen este enfoque y tampoco lo desarrollan en el aula. Existe una mirada del concepto sólo desde la óptica ambiental conservacionista. Tampoco lo vinculan directamente a la enseñanza de la ruralidad.

Podemos señalar además que existe una mirada desde lo descriptivo, centrada en los temas demográficos y económicos pero sin incluir una mirada sistémica desde la complejidad.

En cuanto a su formación se puede apreciar que los profesores recibieron una débil formación en lo rural y que ésta estaba marcada por la escasa presencia de este contenido en sus planes de formación.

Tampoco se constató en esta investigación que los profesores recibieran la enseñanza apropiada que les permitiese manejar los conceptos de desarrollo sostenible, nueva ruralidad, complejidad etc. que les otorgaran las herramientas para trabajar los contenidos de la ruralidad desde una óptica de mayor involucramiento con ese medio.

Los profesores manejan el tema de la ruralidad sólo desde lo cotidiano y experiencial. En ninguno de los instrumentos aplicados se pudo constatar un relato construido desde la racionalidad teórica que debiera estar presente para el manejo adecuado del tema de la ruralidad.

Finalmente y a modo de acotación podemos señalar que un porcentaje importante de los profesores entrevistados no viven en los lugares de trabajo sino en las ciudades más próximas a su centro, por lo tanto su experiencia vital es construida a diario desde lo urbano.

Así podemos concluir que el enfoque de EDS es desconocido por el profesorado de la Región del Maule. Lo que no significa que no manifiesten sensibilidad por las cuestiones relativas a la sostenibilidad. Pero ese pensamiento no se traduce en un cambio de planteamiento educativo en el aula. Ello refuerza la necesidad de proveer a esos profesores de una formación adecuada que les permita contar con unos fundamentos teóricos adecuados y unas estrategias didácticas adecuadas a esa perspectiva de Educación para el Desarrollo Sostenible que supone el enfoque de la ruralidad comprometida.

Referencias

Bellei, C. (2002). Apuntes para debatir el aporte del SIMCE al mejoramiento de la educación chilena. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Recuperado el 10 de mayo 2014 en: <http://www.piie.cl/cont/associatedContent/docsPot/Apuntes%20para%20debatir%20el%20aporte%20del%20SIMCE%20al%20Mejoramiento%20de%20.pdf>.

Bisquerra, R. (2009). Metodología de la Investigación Cualitativa (2ª Edición). Madrid, España: La Muralla.

Canals, M. (2011). Repitencia escolar ¿un paso atrás?: efecto de la repitencia escolar sobre el desempeño en pruebas estandarizadas, el caso de la Prueba SIMCE. Tesis para obtener el grado de doctor en Sociología, pp. 250. Facultad de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Cárdenas, M., & Rivera, J. (2004). Teoría de la Complejidad y su influencia en la escuela. Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales (9), 131-141.

Cohen , L., & Manion, L. (2002). Métodos de la investigación educativa (2ª edición en español). Madrid, España: Muralla

Eggen, P. (2009). Strategies and models for teachers: teaching content and thinking skills. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Heitzmann, R. (2008). Case study instruction in teacher education: opportunity to develop students' critical thinking, school smarts and decision making. Education , 128 (4), 521-543

Marrón, M. (2012). Aproximación al concepto de escala en el primer ciclo de educación primaria. Presentación de un juego para su tratamiento desde la enseñanza activa. Revista Didáctica Geográfica (13), 93-12.

Marrón, M. (2012). Aproximación al concepto de escala en el primer ciclo de educación primaria. Presentación de un juego para su tratamiento desde la enseñanza activa. *Revista Didáctica Geográfica* (13), 93-12.

Morin, E. (2001a). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Morin, E. (2001a). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez,) Paris, Francia: Paidós.

Morin, E. (2002). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Colombia: Unesco, Corporación Para el desarrollo Complexus y instituto colombiano de fomento de la educación superior.

Naciones Unidas. (2014). *Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)*. Unesco. Recuperado 15 de mayo de 2014:

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/>

RAE. (2014). RAE. Recuperado 16 de abril de 2014 from www.rae.es: <http://lema.rae.es/drae/?val=Paisaje>.

UNESCO. (2011). *Políticas, estrategias y planes regionales, subregionales y nacionales en educación para el desarrollo sostenible y la educación ambiental en América Latina y el Caribe*. Recuperado 4 de Junio de 2014 de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001819/181906s.pdf>.

Waissbluth, M. (2011). *El semáforo 2020: Las metas a Lavín. La educación en Chile esta bien*, (2ª edición). Creative commons. Santiago de Chile.

Diálogos reflexivos sobre la formación del profesor y la construcción de conciencia histórica.

Un estudio de caso.

Mariela Alejandra Coudannes Aguirre

Facultad de Humanidades y Ciencias

Universidad Nacional del Litoral

Ciudad Universitaria

Santa Fe - Argentina

CP. 3000

macoudan@fhuc.unl.edu.ar

citar como

Resumen.

El presente artículo expone resultados de un estudio de caso sobre la formación del profesorado en relación con el desarrollo de la conciencia histórica, es decir, la capacidad personal de entender la historicidad del presente y de proyectarse a sí mismo en el futuro. Se describen y analizan las entrevistas realizadas a tres alumnas avanzadas que dialogaron reflexivamente sobre las experiencias que generan las primeras prácticas docentes. Se comparan los distintos puntos de vista sobre su biografía y formación, las expectativas sobre el ejercicio de la profesión, sus valoraciones sobre la relación teoría - práctica en general y, en particular, sobre la posibilidad de darle un sentido a la enseñanza de la historia, los obstáculos para la construcción de la conciencia histórica en la escuela, entre otros temas.

Palabras claves

Formación inicial; Profesores de historia; Conciencia histórica

Abstract.

This paper presents the results of a case study on teacher education in relation to the development of historical consciousness, that is, the personal ability to understand the historicity of the present and to project itself into the future. It describes and analyzes the interviews with three advanced students who spoke thoughtfully about the experiences that generate the first teaching practices. Finally, it compares the different views on their biography and training, expectations regarding the professional work, their assessments of the relationship theory - practice in general and in particular on the possibility of giving meaning to teaching history, obstacles to the construction of historical consciousness in school, among others.

Keywords:

Initial teacher education; History teachers; Historical consciousness

Introducción.

El presente trabajo se desprende de una tesis doctoral desarrollada en la Universidad Autónoma de Barcelona sobre la construcción de conciencia histórica en la formación de profesores en Argentina.¹⁷ Se originó a partir de la observación por parte de quien escribe, coordinadora de las prácticas finales de futuros docentes de historia, de las dificultades que tienen para darle sentido a lo que enseñan en la escuela y por captar el interés de sus estudiantes. Como se apuntó en una publicación anterior (Coudannes Aguirre, 2014a), la investigación se realizó en la Facultad de Humanidades y Ciencias (en adelante FHuC) de la Universidad Nacional del Litoral, emplazada en la ciudad de Santa Fe. En ésta persiste una organización curricular en la que las instancias de práctica se ubican al final de la carrera siguiendo el modelo deductivo y aplicacionista de la mayoría de los Profesorados del país (Pogré y Krichesky, 2005).

De acuerdo con varias sugerencias teórico metodológicas se optó por indagar etnográficamente el punto de vista de los estudiantes sobre su formación inicial (su aporte como una etapa educativa decisiva, pero no necesariamente la más importante en la elaboración de concepciones sobre la historia), y todo aquello que consideraran hubiera tenido una influencia en sus experiencias, tales como opiniones o actitudes de familiares, compañeros y profesores, la adhesión a ciertas ideologías y sus posturas frente a las jerarquías sociales, la construcción de representaciones vinculadas a los discursos de los medios de comunicación, la participación en movimientos sociales, así como aspectos más cotidianos de la vida en diferentes tiempos y espacios (Pagès, 1997, 2000; Guimarães 2012). No sólo se trataba de identificar la epistemología de la disciplina que ha intervenido en la formación de sus perspectivas sino también de racionalizar el propio sistema de creencias y comprender sus limitaciones.

En este marco el concepto de reflexión es fundamental. En 1987, Lee Shulman (2005) la definía como el análisis retrospectivo de los procesos ocurridos, el volver a escenificar y experimentar emociones, evocar dificultades y logros, contrastarlos con los objetivos iniciales a los efectos de lograr una “nueva comprensión”. La situación de insatisfacción con la propia práctica provocaría procesos reflexivos que conmueven la propia identidad,

¹⁷ “La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso”, dirigida por el Dr. Joan Pagès Blanch.

posibilitando soluciones creativas. Para Ana Zavala no se trataría solamente de pensar, racionalizar, poner en palabras o comprender, sino de provocar una conversación “con uno mismo” pero también “con uno como era antes, con sus miedos, sus ideales, sus fantasmas, sus ilusiones, sus innegociables”, “con sus autoridades, es decir, sus maestros, sus líderes, sus modelos”, también “fantasear”, “crear mundos posibles, imaginarios” (Zavala, 2008: 254). Más concretamente, puede considerarse a la reflexión un acto comunicativo e interactivo, pero a la vez expresión de autonomía, que se realiza “en y sobre la acción”. Es necesario preparar a los futuros profesores para analizar las situaciones que se las presenten en todas sus dimensiones y para adoptar las estrategias más convenientes en función de los distintos grupos de estudiantes a los cuales tienen la responsabilidad de enseñar. La posibilidad de reflexionar está unida al desarrollo de la capacidad de innovar y de colaborar con otros (Pagès, 2012).

En relación con el estudio de caso, se planteó el objetivo de indagar en profundidad qué hacen los estudiantes del profesorado en situaciones “reales” para dotar de sentido a su trabajo (si es que lo hacen), cómo y a partir de qué aspectos establecen relaciones entre distintos tiempos históricos, y no menor, qué aprendizajes realizan para ser capaces luego de propiciar la misma construcción en sus alumnos.

Los futuros profesores y la conciencia histórica.

La experiencia de más de quince años de trabajo en las cátedras de Didáctica de la Historia y Práctica Docente de la FHuC permitiría afirmar que, como en otras universidades, no hay suficiente debate interno acerca de un tema tan relevante, tampoco intercambios entre los departamentos disciplinar y pedagógico. La construcción de la conciencia histórica no recibiría mayor atención por parte de los docentes formadores y ello tendría consecuencias sobre cómo los alumnos y las alumnas se ven a sí mismos, analizan sus contextos y realizan propuestas de enseñanza concretas. Algunos colegas de la carrera tienden a ver la escuela como un espacio de reproducción de rutinas, vacío de conocimiento, en el que nada se puede cambiar porque su rol principal ha pasado a ser la contención y asistencia social a los sectores más desfavorecidos de la población. Es importante entonces conocer qué reflexiones hacen sobre la conciencia histórica los que finalmente apuestan por la docencia y qué decisiones toman para propiciarla en sus estudiantes de secundaria. El seguimiento de

lo que los alumnos hacen en la escuela secundaria devuelve la imagen de una institución que no entusiasma y que pocas veces enseña. Es fácil constatar la continuidad de los mecanismos que buscan mantener el modelo de educación decimonónica, los imaginarios que la sustentan, y los comportamientos esperables.

En contrapartida, se entiende que la conciencia histórica define el posicionamiento de los individuos frente al pasado, el presente y el futuro como parte de una temporalidad histórica compleja. Su construcción responde a un fenómeno social amplio que no se restringe a la educación formal. La “academia” y la escuela compiten con otros relatos del pasado, incluso de sentido común, que se pueden mostrar igual o más eficaces para cumplir funciones de orientación (Seixas, 2004). Para Rüsen, uno de los primeros en introducir el concepto en la educación alemana, la conciencia histórica es un fenómeno que emerge del encuentro del pensamiento histórico científico con un pensamiento histórico general que las personas aplican a su vida cotidiana, un conjunto de operaciones mentales cognitivas y emocionales que utilizan el recuerdo del pasado (Rüsen, 2007). La conciencia histórica permite advertir que las sociedades se transforman e involucra la capacidad de pensar históricamente frente a nociones del sentido común como, por ejemplo, la ilusión de que “todo es nuevo” o que “la historia siempre se repite”, entendiendo que en el pasado los hombres siempre tuvieron opciones por lo que el mañana no está predeterminado (Héry, 2009). Los medios de comunicación instalan imágenes sobre el futuro que raramente se discuten en la escuela, desaprovechando el potencial de predisposición a la acción colectiva que en alguna medida tienen los alumnos. Más definiciones conceptuales pueden encontrarse en Coudannes Aguirre (2014b).

A poco de comenzar la indagación con un grupo de estudiantes avanzados, se pudo advertir que sabían poco acerca de qué trata la conciencia histórica, a veces admitieron que no sabían definirla y en otras ocasiones sus palabras entraron en contradicción con los relatos que se les pidió narrar. En general, reconocieron limitaciones y dificultades, y lo relacionaron con la falta de oportunidades para reflexionar sobre los mismos durante el cursado de la carrera. También mostraron inclinación por pensar que la historia sirve para comprender críticamente el pasado y el presente, pero fueron más pesimistas respecto de su utilidad para proyectar el futuro. Es posible que esta idea tenga relación con otra, ya

mencionada, referida a que la situación del sistema educativo argentino y los problemas sociales que lo atraviesan no pueden modificarse o solucionarse.

Estudio de caso y análisis de entrevistas.

En el año 2012 se realizó el seguimiento de tres alumnas (designadas aquí con las iniciales “G”, “M” y “A”) de la carrera de Profesorado de Historia. Las entrevistadas fueron seleccionadas teniendo en cuenta diversas edades, experiencias de vida, compromisos militantes, distintos grados de avance en relación con el ejercicio de la profesión y procedencias geográficas diferentes. A y G no superaban los veinticinco años en tanto que C ya había pasado los treinta. Esta última también contaba con participación en movimientos sociales (que no la tienen las otras dos) y un posgrado en curso. Las entrevistas fueron realizadas en una instancia posterior a las prácticas, que fueron supervisadas personalmente por quien escribe. Otro criterio de selección fue que reunían trayectorias diferentes: A y C todavía no egresaban, pero una de ellas había logrado insertarse en la escuela secundaria con un título previo de Licenciada en Historia. G se encontraba transitando el primer año de su desempeño como profesora.

Como sugiere Reis (2012), la producción de este tipo de material para la investigación provoca el entrecruzamiento de narrativas de los que dialogan y reflexionan juntos. No se reduce a una metodología para la recolección y el análisis de datos, es también una actividad subjetiva que involucra afectos, sentimientos y trayectorias, y permite entender mejor las causas, intenciones y objetivos de las acciones humanas, pero también sus contextos. Las narrativas sobre el recorrido profesional ayudan a que los profesores tengan una actitud de crítica permanente, tomen conciencia de lo que no saben, y sientan motivación para modificar sus prácticas. Se pueden dar de distintas maneras pero en la realidad se mezclan; de las que menciona el autor, las más significativas en esta ocasión son las de crítica social, de práctica reflexiva, de trayecto, de esperanza y liberación.

A continuación se comparan los distintos puntos de vista de las entrevistadas sobre su biografía y formación, las razones íntimas que las llevan a realizar determinados recortes en el aula, sus reflexiones críticas sobre la relación teórica – práctica (y sobre lo que han podido realizar en sus primeras prácticas), las aspiraciones asociadas al ejercicio de la profesión que han comenzado a transitar, sus apreciaciones sobre la posibilidad de darle un

sentido a la enseñanza de la historia y los obstáculos que perciben en la construcción de la conciencia histórica, entre otros temas.

La relación de la formación disciplinar y pedagógica con la posibilidad de reflexionar sobre las vinculaciones pasado – presente.

En relación con este aspecto surgieron dos cuestiones muy claras, por un lado todas las entrevistadas reconocieron en alguna medida los aportes teóricos a su formación, pues sin ellos les habría resultado imposible cuestionarse muchos aspectos de su realidad. Por otro lado, todas criticaron la ausencia de problematización de la relación pasado – presente durante la carrera, o que sería más bien excepcional.

Las fuentes externas de las principales inquietudes de C, por ejemplo, fueron el trabajo en una ONG educativa y su interés por la educación popular. En relación con la posibilidad de debatir sobre la actualidad se les preguntó cuáles asignaturas de la carrera habían propiciado ese tipo de actividad intelectual y por qué creían que los profesores lo hacían. La respuesta fue muy similar a otros testimonios:

“[La preocupación del profesor A. por el presente está relacionado] con su marxismo, con su militancia, que ahí A. en eso sí tiene mucha sensibilidad (...) bueno porque es un tipo al que le interesa mucho la política, entonces sí. Sus referencias en clase y también traer cuestiones de la política de la década del ochenta, de la década del noventa, o de la actualidad e ir haciendo las conexiones.”

Como en otros aspectos, esta practicante le otorgó una gran importancia al posicionamiento historiográfico y político desde el cual se llevan a cabo las relaciones pasado – presente (cuando se realizan de manera sistemática). La opinión de G fue coincidente sobre este aspecto.

“Sin duda que la formación me marcó a mí y me marca a la hora de planear mis clases, pero sin duda voy más allá de eso porque cómo me dieron a mí determinados acontecimientos o procesos dentro de la facultad no me gustó. Entonces yo no los reproduciría en la misma línea en un aula, además de obviamente que son otros alumnos, otro contexto y todo lo demás. Sino que tiene que ver también con eso, con decisiones de por qué quiero dar clase yo, cuáles son estas posturas epistemológicas. Una adhiere a determinadas corrientes dentro de lo que es la

historia, si va a decidir hacer historia política, historia social, historia económica, en qué va a hacer foco, o en determinados períodos, qué aspectos le parecen más importantes. Y también me parece importante, sí, de nuevo, esto de la postura política, entendiéndola de manera mucho más amplia que una política partidaria.”

Las opiniones de G sobre la formación inicial criticaron principalmente la reproducción de las clases expositivas y la reducción de la enseñanza –en la mayoría de las asignaturas- al mero estudio de lo que ya pasó:

“... por ahí una no sabe cómo hacer dinámica una clase. Y capaz que hay gente a la que nunca le gusta hacer dinámica una clase. (...) es cuestión de una formación, que uno aprendió así y tiende a repetir eso. (...) La formación trabaja historia en el pasado, lo que pasa hoy no sé... «si querés leelo en el diario y si no te enteraste...», si hacés algo o no con ese presente a nadie le importa. «Vos vení y estudiame qué pasó de 1810 a 1820, rendí un examen y decime qué pasó ahí», y nada más. Y sí, en muy pocas clases contada con los dedos de la mano me acuerdo que hayan hablado algo que pasó en el presente. (...)

Me acuerdo que una vez A. habló de cuando fue el conflicto del campo, de eso, pero de las dos horas habrá hablado quince minutos. Y que en realidad después nos pasó un texto que él había escrito analizando el conflicto pero más de eso nada y no me acuerdo de otro más. (...)

América Latina sí... ¿qué fue? [G piensa] Fue lo de... no me va a salir el de Ecuador... ¿de Correa? El intento de golpe a Correa. Ellos dieron toda una media clase, habrá sido, también tuvimos lo de la muerte de Kirchner. Así que fue bastante movida esa cátedra. Sí, esa fue la única (...) Se trabaja muy poco de la actualidad, pocas vinculaciones.”

También lamentó que los esfuerzos por recibirse rápidamente le habían quitado tiempo para involucrarse en los asuntos de su ciudad o practicar una actitud más comprometida:

“leer el diario (...) salir a la calle y ver qué es lo que pasa, ser más activo en lo social. Eso lo pensaba yo justamente en estos días ¿no?, que la universidad fue el tiempo donde menos actué afuera. Iba de la facultad a mi casa y de mi casa a la facultad, o estudiaba en algún lado, estudiaba e iba a rendir. Fue la época en la que tengo menos conciencia de qué fue lo que pasó. Por ahí tengo mucha más

conciencia de lo que pasó en la secundaria, tenía más tiempo libre, concurría a distintos lugares y entonces, uno, tenía más conciencia de lo que pasaba, más que nada en la ciudad que es lo más inmediato que uno tiene. Cosas así.”

En función de las respuestas se puede pensar que una de las fuentes de la construcción de la conciencia histórica estaría ubicada en las fronteras de la institución universitaria con la sociedad, no dentro pero tampoco totalmente fuera (donde la posibilidad de cuestionar el sentido común es menor), sino en el contraste de realidades, en el espacio de tensión entre lo que se supone que la formación otorga pero a la vez quita (la posibilidad inmediata de llevar a cabo sus postulados). Sin la dolorosa constatación de la brecha existente entre teorías y prácticas no se abre el espacio para pensar qué opciones de cambio existen.

La transmisión de experiencias.

A y C otorgaron un gran reconocimiento a sus vivencias previas y a las experiencias de la socialización familiar, intergeneracional. La primera de ellas dijo que la carrera le había servido para terminar de comprenderlas y, además, poder enseñar con conocimiento de causa (no es lo mismo hablar de un tema y además haberlo vivido); le otorgó mayor importancia a los últimos diez años:

“... me pongo a pensar en las cosas que han pasado treinta años atrás, todo lo que tenía que ver con la dictadura y demás, que yo no lo viví. Pero cuando empezás a ver de 2000 para acá decís bueno, esto yo sí lo viví, puedo contarlo desde mi lugar más personal, entonces como que también yo trato de decir «bueno, esto tengo que grabármelo en la cabeza», sobre todo las imágenes o lo que se decía porque es algo que después el día de mañana al dar clase yo tengo herramientas que son propias, no es que me lo contaron, de alguna forma lo viví, entonces en ese sentido tomo más conciencia, trato de ir recopilando un montón de cosas que en algún momento después me van a servir, que antes no lo hacía. (...) Estoy como más atenta, digo que tengo que abrir un poco más y tratar de entender y no quedarme únicamente con lo que veo sino entender, comprender o complejizarlo. En ese sentido sí, estoy más alerta. (...) yo creo que las experiencias de uno están también para poder transmitir las a los otros”.

Si bien C comenzó afirmando que la transmisión intergeneracional está rota, logró recuperar ejemplos concretos de que ello no sería totalmente así. Ello sería más frecuente en los grupos de clase media donde es mayor también la expectativa y la capacidad de proyectarse al futuro.

“me parece que en un momento, no sé cuándo, quizás con toda nuestra formación en sociales que tuvo el país hubo falta de traspaso, de legado, desde la oralidad ¿no?, de contar a las generaciones más jóvenes vivencias. En algún momento para mí eso se cortó. (...)

... la cuestión contemporánea de lo fugaz, de lo líquido que habla Bauman, de las que antes eran estructuras y hoy están más desestructuradas, todo eso evidentemente y después algo que no sé bien qué es tiene que haber pasado en relación específicamente a Argentina, que además esta cosa de no poder explicarlo, no manejarla bien, no implica desinterés, implica no saber. Pero en varias cosas. En ver películas... porque más allá de la historiografía otras cuestiones que podrían ayudar a entender cierta cuestión o hacer una mención a ese proceso a través de una película tampoco están. Porque una a veces va tirando cierta cosa para ver si hay masa crítica o si alguien puede relacionarla con una película o un libro, lo que fuera, y tampoco está eso. Como que no hay empatías generacionales. (...)

Vos sabés que yo me acuerdo mucho cuando hice la práctica (...), esa experiencia, que A. muchas veces hizo referencia a lo que le decía el abuelo, mucho el relato, la construcción desde la clase media. Que el abuelo le decía cómo era en el peronismo, que el abuelo le decía que con esfuerzo había que salir, que había que ayudar, muchas cosas. Él y otros más, y ahí sí había un relato de alguien, un relato ocasional, no con la historiografía pero evidentemente son como sogas hacia atrás que permiten ir sosteniendo (...)

(...) muy fuerte en mi vida. Mi tía, y después mi mamá. Una vez que vino [el ex presidente Raúl] Alfonsín ella me llevó, todas esas cosas que -una es muy chica- no entiende mucho. Lo que te quiero decir que son mojones que después una puede hablar como más adulta quizás porque ha estado en situaciones (...) Cuando una es niña que no entiende nada, a mí me parece que opera en mi deseo de estudiar

historia poder ponerle carnadura a esas cosas que para mí no tenían sentido. La cuestión de entender, de preocupación.”

G por otra parte se mostró renuente a valorar cualquier experiencia familiar o colectiva, por el contrario manifestó que más importante para ella fue la conciencia crítica construida a partir de la confrontación de las distintas realidades con sus gustos y deseos políticos:

“no tiene mucho que ver eso. Siempre fue más bien ver cosas en la realidad que decía «no, esto no me gusta», esas fueron siempre mis posturas políticas. Pensar que hay realidades sociales que no me gustan, hay realidades universitarias que no me gustan, realidades de la escuela que no me gustan, realidades de cómo se trata a los adolescentes, realidades de los adolescentes que no me gustan. Me parece que es eso lo que quiero cambiar... no sé, de afuera lo que veo... que como hay un montón de cosas que hay que cambiar entonces me parece... por ahí, sí, desde la facultad se ayuda a dar un marco teórico a esto de buscar el cambio social, que los agentes tenemos que ser actores para el cambio social si en realidad lo queremos y para darle el tinte que querramos al cambio social, o si no, y me parece que es eso. Ver si hay realidades que no nos gustan y ver qué seguimos reproduciendo y qué no.”

La selección de contenidos y su justificación.

Cuando se les preguntó a qué había obedecido la selección de los contenidos, las respuestas expresaron distintas razones, algunas comunes, relacionadas con el “sentido de enseñar”, con la “utilidad” del conocimiento, la intención de que los alumnos y alumnas comprendan el presente y adquieran algunas herramientas para actuar en el mundo, y otras más específicas, relativas al contenido particular que cada una debió desarrollar.

A recuperó en primer lugar la influencia del curriculum escolar –mediado por las orientaciones de la profesora a cargo del curso- como un factor clave que la llevó a hacer el recorte didáctico. Si bien las inquietudes sobre la relación pasado –presente estuvieron desde antes en sus planteos (como se ha señalado en el capítulo anterior), es fácil ver que se tradujeron de manera casual en su propuesta de clase, como una manera de capitalizar la presencia en los medios de comunicación de un hecho resonante: la re-estatización de la empresa Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF). La propaganda gubernamental fue un

factor decisivo en la inclusión del tema en la “agenda” de los contenidos que desde su punto de vista debían ser enseñados.

“Justo estaba el auge de la re-estatización y estaba todo ese clima de debate en el congreso y demás, y era lo que estaba sonando también en los medios, o sea, vos prendías, la radio, la tele, la compu (sic) o lo que sea y tenías YPF con la bandera argentina y todo eso, entonces para ellos era más fácil poder visualizarlo a partir del uso de los medios, y sí, fue como una charla más que nada entre las dos, estaría bueno poder relacionarlo con... Porque además de todos los temas que me habían tocado era el que más podía yo llegar a relacionar con la actualidad y que ellos también tengan medios como para poder hablarlo más allá de lo poco que hayan escuchado pero por lo menos YPF algo les iba a causar, por lo menos no lo habían escuchado por primera vez de mi boca sino lo que estaba en los medios en ese momento. Como que de todos fue el tema que más me posibilitaba poder hacer esa relación.”

Más adelante destacó la importancia de que los alumnos entendieran el sentido de la historia enseñada, interpretando y resignificando las experiencias pasadas, refutando la idea de que todo es “viejo”, sin matices, aun lo más reciente:

“es bueno aprovechar esos momentos, saber ver que son claves para decir «a ver, cómo lo engancho» sobre todo para la historia que todo el mundo..., sobre todo los chicos dicen, «ay historia, el pasado, sí, bien viejo, de atrás». Bueno, pero no es tan, tan viejo, uno lo va resignificando de alguna forma.”

Según A, la relación pasado presente debería posibilitar que los estudiantes comprendan las causas históricas de sus problemas cotidianos. La enseñanza de la historia tendría la función principal de alertar sobre lo que está pasando.

“Porque muchos dicen «¿y de qué me va a servir esto?» Y decirles «bueno, pero si vos te parás frente a la sociedad donde estás y sabés mirar ese presente de una forma crítica por lo menos vas a entender por qué estás cobrando lo que estás cobrando, por qué no te alcanza, por qué los problemas de acá, los problemas de allá, o por qué ves a la gente en la calle reclamando por lo que sea. Aunque sea que vos te parés a reflexionar sobre eso creo que ya es algo». Entonces creo que ahí estaría el mensaje hacia los chicos de la secundaria, de no verlo como si fuera una película

que pasa y a mí no me pasa sino tratar de entenderlo, solucionar es otra cosa, pero tratar que no pase desapercibido.”

Según A, realizar un recorte temático que contemple la relación pasado- presente implicó desafíos inéditos a la hora de preparar la propuesta: seleccionar fuentes muy diferentes a las que se utilizan para otros períodos históricos, identificar las distintas posturas que tienen los medios de comunicación, explorar y conocer la información más relevante respecto de los temas de actualidad: “Se me complicó más porque trabajé con otro tipo de documento u otro tipo de herramienta. No era el texto que yo estaba acostumbrada a trabajar.”

Sobre la justificación del recorte temático, C apuntó a una diversidad de aspectos que le resultaron significativos a la hora de preparar sus clases, en este caso, sobre el primer peronismo (1943-55). En primer lugar, la intención de realizar una relación sistemática entre pasado – presente que propiciara explicaciones de la cotidianeidad: “Para mí el estudio es político, es para la vida cotidiana, para entender por qué...”. Sus fuertes convicciones respecto del modo de encarar la práctica de la enseñanza de la historia –el cruce de la perspectiva feminista con el análisis de clase para poder comprender a distintos grupos sociales en distintos momentos históricos- se trasladó también a experiencias en otras instituciones educativas. En esto se acercaba a lo que planteaba Tutiaux-Guillon (2001) cuando afirmaba que el género, el nivel sociocultural, las esperanzas y los intereses personales interfieren con el aprendizaje, y que, en general, son los conocimientos personales los que dan significado a los conocimientos escolares:

“... tratar de meter el tema donde sea o tratar de hacer esa apertura para saber que en todos los lugares donde lo busquemos está presente, la cosa es que no podemos verlo. El otro día por ejemplo hice un reemplazo [en otra escuela] y trabajamos el concepto de clase entonces ahí me di cuenta que, ya bueno, como que se empieza a meter tanto el tema que una cosa no pensada... Yo hice la referencia de estas cuestiones de clase que, por ejemplo, chicas de ese curso, de clase media, de un colegio privado no se ven como madres ¿no? y después percibí que lo había hecho ya como una cosa, que se va interiorizando, que se va movilizándolo que puede hacer ver cuestiones que antes no las tenía tan claras presentarlas desde la teoría o tirarlas para pensarlas. Bueno, mi motivación personal me parece que es el feminismo y después algo que creo que me persigue que es siempre pensar la cuestión del

conflicto en relación con los movimientos sociales o el cambio social. O sea, evidentemente, en todas las propuestas que yo genero está, en mi tesis de grado está, que son cosas que una quizás percibe con el tiempo y ahora me doy cuenta que en mi tesis de maestría también está, también está el movimiento social mirando al estado, el movimiento social cuestionando..., y sobre todo el feminismo como movimiento social que cuestiona la matriz cultural en la que somos criadas.”

Esta conciencia no admite escisiones entre producción historiográfica y reflexión sobre la utilidad social del conocimiento, aun en las expresiones más cotidianas de la existencia:

“Siempre pienso que la cuestión de la utilidad, no en un mal sentido, sino la utilidad de activar los conceptos que vayan y vengan. Y por eso, hice varias referencias a cómo en cierta forma cuando hablamos de próceres o lo que fuera, en ese caso era interesante (...) Si las nombramos por qué las nombramos. Y si no las queremos nombrar y las reemplazamos por otras, por qué. El día del reemplazo también digo: «¿por qué en el billete de 20 [pesos] está Rosas y no otro?», «¿por qué la Vuelta de Obligado ahora es un feriado nacional y antes era negado?» Pero esas cosas que siempre provocan esa disputa, que puedan otorgar significado. En cierta forma también las ciencias sociales ayudan a eso, a la lectura de las cosas más simples o a las que menos creemos tienen un sentido.”

Junto a G se pudo reflexionar sobre los distintos aspectos que a su juicio posibilitaban y obstaculizaban la profesión que había comenzado a transitar. Cuando se le preguntó sobre el recorte didáctico que había realizado durante su práctica final expresó una concepción ética y política de la educación deudora de Paulo Freire. Esta concepción es una constante más allá de que los grupos varíen y requieran distintas intervenciones para lograr el aprendizaje.

“En general, para mí, son cuestiones más políticas.¹⁸ En función personal digo «voy a tratar este tema desde este aspecto», y una vez que hago el recorte temático, adecuarlo, o hacer una transposición didáctica, que pueda ser ese tema comprendido o trabajado por los chicos. Muchas veces pasa que una lleva un material y que los chicos te quedan mirando y no entienden hacia dónde va o preguntas que ellos te

¹⁸ Se refiere a su compromiso con el cambio social y una concepción progresista del saber.

dicen «no entiendo» y para vos son totalmente simples. Pero sí el recorte de los temas para mí es algo político, epistemológico.”

En cuanto a las fuentes de estas convicciones reconoció una multiplicidad de experiencias que desbordaron su formación inicial: “Tiene que ver con todo, con un bagaje personal, tanto con la formación de una como decisiones que una va tomando a lo largo de su formación y después ¿no? Porque la formación no termina una vez que se sale de la universidad. Además, la formación no sólo se da en la facultad.”

Al igual que A, G mencionó la importancia de “aprovechar” lo que los estudiantes sabían de su propia experiencia o escucharon / leyeron de los medios de comunicación. En este caso para desnaturalizar y cuestionar el sentido común de sus representaciones sobre situaciones de desastre ambiental producidas poco tiempo atrás en la ciudad.

“... me pareció importante que todos esos temas sean trabajados en el aula y que no queden afuera. Que no sea una cosa que uno ve en el noticiero, que se escucha... Lo que ve en los medios, lo que ve en la casa y no se hace el análisis de un montón de causas o de cosas que están dando vuelta en la problemática de la inundación (...). Porque a veces una escucha comentarios de sentido común o que hacen englobaciones (sic) generales que no terminan de hacer un análisis profundo, así que a eso era a lo que apuntaba, hacer un análisis un poco más complejo de lo que son las inundaciones acá en Santa Fe. (...) que un desastre natural, un castigo divino, me parece que no...”

Esta última idea, sobre la responsabilidad de los seres humanos en todo lo que ocurre, había sido un supuesto presente en su práctica final. En su reflexión posterior se enfatizaron las posibilidades individuales y colectivas de lograr el cambio de la propia realidad:

“(…) una de las herramientas más importantes a la hora de dar clase es que los alumnos se den cuenta que ellos son actores sociales. Me parece que es imprescindible y por eso recurría siempre a mostrar cuáles eran los actores sociales o los actores dentro del proceso histórico que se esté trabajando, cómo eran personas las que hacían las cosas, no que eran cosas que pasaban «porque pasaban» o por algún tipo de cuestión divina o alguna cosa rara, o cuestión de la naturaleza. Eran personas que hicieron la historia, y que sean conscientes de que ellos pueden

hacer una cosa o hacer otra. Que ellos deciden hoy hacer o no determinadas cosas, que ellos deciden hoy ser lo que son y no ser otra cosa.”

Todas las entrevistadas manifestaron, de distintas maneras, que las relaciones pasado – presente (e implícitamente el futuro) se fundamentan en: la necesidad de encontrarle sentido a la enseñanza de la historia en la escuela; la importancia de historizar, contextualizar y resignificar ideas; darle un contenido “político” a la propuesta de enseñanza para que sus alumnos puedan comprender las cosas que le pasan cotidianamente e intervenir para modificarlo si no les gusta; aprovechar acontecimientos de la actualidad para propiciar comprensiones más amplias de los distintos contextos sociales, en el tiempo y en espacio, que permiten trascender las actitudes “parroquiales”. Todas ellas reivindicaron también la importancia de su autonomía docente para llevar a cabo la selección de contenidos e informarse a través de distintos medios para poder guiar eficazmente a sus alumnos en la misma tarea.

“Pocos logros, muchas incertidumbres”.

En general las entrevistadas no se mostraron muy optimistas respecto de lo que pudieron lograr en las instancias de práctica. Algunas de las principales dificultades que recuperaron fueron cuestiones muy conocidas como el desinterés de los alumnos o sus dificultades de comprensión de conceptos y procedimientos específicos. A expresó:

“(…) no fue lo que yo esperaba pero al final de la clase me acuerdo que los chicos empezaron a relacionar más que nada con la problemática más cercana a ellos que fue el tema del boleto, del colectivo, del pasaje que quizás por ahí en ese momento que fue algo que charlamos hubiese estado bueno, yo pudiera haberlo enganchado con la problemática de YPF, la reestatización y tratar de guiarlos, es decir, tratar de vincularlo, que fue lo que traté de hacer la otra clase pero ya no era lo mismo porque ya el clima se había perdido o ya estaban en otra cosa.”

También aparecieron otros factores, muy importantes, como el manejo del tiempo histórico para poder establecer una relación adecuada entre pasado – presente – futuro, y el supuesto de saberes compartidos que no se habían constatado previamente. A y G reconocieron que tuvieron problemas para mostrar continuidades y rupturas en la larga duración, y que los

estudiantes pudieran comprender el sentido de trabajar los contenidos seleccionados. La primera de ellas reflexionó:

“la época del noventa¹⁹ (...) yo la di ahí muy por encima, ellos no contaban tampoco con eso, no habían leído nada, ni siquiera tampoco son de esa época como para decir «algo del noventa yo me acuerdo pero porque viví». Para ellos los noventa era algo muy lejano y la época de las privatizaciones también. Les faltaba ese salto, decir ¿por qué se había privatizado YPF y en qué marco se había privatizado? Entonces, si bien más o menos les fui tirando líneas, de bueno, por qué los noventa, que Menem, que esto que lo otro, les costó seguir el hilo, y por eso ahora yo traté de usar no tanto estatización como reestatización, esa idea de que ya había sido estatizado en un momento. Y por qué ahora se busca estatizar de vuelta y qué pasó en el medio era un desafío. (...) era difícil, mucha información porque por más que eran chicos que en algún momento se enganchaban tampoco es que estaban deseosos de saber qué había pasado en los noventa. Creo que dentro de todo, qué sé yo, supongo que entendieron en ese sentido. Pero obviamente capaz que daba para dos clases quizás o para profundizar más pero era una clase donde había mucha información o hacer una conexión que capaz tampoco estaban acostumbrados a hacer continuamente. Era proponerles algo que no sabías hasta qué punto iban a poder lograr.”

Esta dificultad observada por la practicante podría deberse no solamente a la falta de información sino de desarrollo de las competencias de experiencia, interpretación y orientación, en los términos de Rüsen (2007). También a la presencia de concepciones muy distintas sobre el tiempo en las distintas generaciones, así como de las perspectivas de futuro. De ahí la importancia de sacar a los estudiantes de su presente continuo y procurar que se sensibilicen en relación con el pasado y la comprensión de la dinámica histórica, cuestionar las visiones individualistas y estimular una mayor responsabilidad social (Cerri, 2011).

G por su parte apuntó:

¹⁹ Se refiere a los gobiernos neoliberales de la década del noventa, en particularmente los de Carlos Menem (1989-1999).

“me parece que no lo lograron entender [la relación con el presente] porque era un período muy lejano en el tiempo, entonces era mucho más difícil.

(...) y además se me complicaba explicarle. No sé si te acordás que una de las alumnas siempre decía «¿y por qué estamos estudiando la historia de los franceses si los franceses no vienen a estudiar la historia argentina?» y cosas así, que hacían que fuera inentendible la conexión de la revolución francesa con la actualidad argentina hoy, o cuál es la vinculación que se puede establecer, o por qué nosotros trabajamos hoy la revolución francesa. Por ahí con la revolución de Mayo algunas cosas se podrían haber trabajado más claramente con esto, pero sí, poco me parece que quedó de esta relación pasado-presente que a los chicos les quede claro. O al menos que los chicos pudieran haber identificado.”

“(...) a veces fallamos nosotros con la explicación porque me acuerdo que esta chica me preguntaba y que yo le explicaba, y no quedaba para nada convencida con el «por qué estudiábamos la revolución francesa». Y yo le explicaba que justamente ahí se habían hecho un montón de transformaciones que todavía hoy perduran, que si no sería un sistema de sociedad totalmente distinto, pero no terminaba de comprender, seguramente eran fallas de mi explicación o que yo daba por supuesto un montón de cosas que ellos no sabían o no entendían.”

Ante la misma pregunta -qué lograron los estudiantes durante sus prácticas- C alegó que no podía saberlo porque la experiencia de práctica había sido muy corta y posiblemente no muy significativa para los chicos.

“Hummm, primero que es muy esporádico y yo me pregunto si en lo esporádico queda algo, pero bueno, quizás sí. A veces pasan cosas esporádicas y te acordás de por vida, pero es como un extraño que viene a dar una cosa. No sé, quizás que otros temas o haber insertado la cuestión o la perspectiva feminista en una lectura de la historia, una de las cuestiones vislumbrada por el alumnado, no sé. «Esto también es historia», no sé.”

Los relatos de A y G aportaron varios elementos para pensar por qué “fracasaron” (o al menos así lo percibieron ellas) sus propuestas didácticas en la práctica final. ¿Fue culpa de las actividades y de los materiales utilizados? ¿De las concepciones con las que los elaboraron? ¿De la falta de indagación sobre los saberes de sus estudiantes? ¿Del

desacuerdo intergeneracional acerca de la importancia y el sentido de enseñar determinados contenidos y no otros? ¿Del no siempre adecuado manejo de la temporalidad? Posiblemente la respuesta no esté en uno de esos factores sino en todos.

Vuelta a la formación.

Las demandas generales a la formación por parte de las estudiantes vienen a corroborar lo que hace tiempo se sospecha son sus principales falencias: contacto tardío con las aulas de los que van a ser profesores y con las problemáticas actuales, grados elevados de conflicto en el choque con las realidades escolares, organización tradicional del curriculum universitario, no saber cómo plantear actividades concretas a partir de postulados didácticos abstractos, etc.

“... cuando tenemos que ir a las escuelas, nos hubiese gustado ir antes, en un tercer año o algo así, aunque sea ir a observar como para uno ver. Eso sí, pero creo que tiene que ver con la carrera en sí que la propuesta de salir a la escuela y no esperar al último año a ver si es lo tuyo o no es lo tuyo estar frente a un curso.” (A)

“... a mí hacer actividades que conecten pasado-presente-futuro me ha costado bastante pero creo que también es porque más allá de la didáctica y la práctica en las otras tampoco hay mucha conexión. En las contemporáneas obviamente que sí, pero en otras materias, bueno... Grecia allá, Roma allá, por decir algunas. Y entonces sí vamos a la didáctica, vamos a la práctica, y nos piden que hagamos actividades, justamente que establezcamos esa relación que antes no estábamos acostumbrados a establecer y cuesta, por más que uno diga «sí tengo las herramientas» no tenés la práctica, menos de hacer actividades, sí de establecer la relación, no de pensar y menos para chicos de secundaria.” (Ídem)

“El reformular un montón de cosas que en realidad como nunca..., como uno es alumno desde que tiene cinco años y en mi caso hasta que tuve 25... reformular en un año, en seis meses, en un par de meses (en el caso de la práctica) un montón de cuestiones. Que vos no vas a ser más alumno y que vas a tener otra postura dentro del aula. Y, además, no conocer a los chicos, no conocer la escuela, entonces para mí fue totalmente conflictivo, no porque haya sido mala ni nada, sino que fue para mí un conflicto, de muchos quiebres internos, de ver cómo me voy a posicionar, qué

voy a hacer. En realidad fue para mí una experiencia porque obviamente con el tiempo digo «lo que hice en la práctica no lo volvería a hacer igual sin duda» por más que sea el mismo curso, la misma escuela, el mismo tema, todo, obviamente una a medida que va transitando el camino va modificando sus ideas o su manera de pensar las clases ¿no? Hay un montón de errores que cometí que no los volvería a hacer, cosas que hice que me parece que no hayan estado tan buenas o cosas que se me ocurrieron después que podían funcionar en el curso.” (G)

En estas últimas palabras apareció nuevamente la idea de borde, de frontera, que representa la práctica docente y que posibilita generar conciencia sobre lo que sabe y no se sabe, sobre lo que se hizo bien o mal, sobre lo que aporta la trayectoria previa al futuro desempeño como docente y lo que es necesario modificar en el futuro. En este sentido, la experiencia no puede ser vista como un fracaso sino como un logro en materia de reflexión.

Ante la misma pregunta C mencionó otros factores, más estructurales, frecuentemente de carácter invisible y por eso mismo difíciles de romper, como las diferencias de género y clase presentes en las relaciones sociales dentro de la universidad:

“Necesitaríamos docentes menos patriarcales, o sea que todo este movimiento que se está dando supuestamente que está tan a la moda la cuestión del género, la cuestión de la diversidad sexual, las teorías *queer* y toda esa cosa, impregne, porque, en ese sentido, está lejos de estar modernizada la institución, está fosilizada porque hay un rechazo muy fuerte. Y también me lo han dicho que cada vez que una persona se acerca a esto pierde credibilidad y reconocimiento con otros pares. Entonces cuando una está en los temas que a los pares varones les interesan, una está bien puntuada, recomendada y gratificada y cuando una se aleja, en los temas que incomodan o ponen en jaque, molesta y es rechazada. Esa cuestión también tiene que ver con la modernización teórica, no sólo por la modernización también tiene que ver con qué están diciendo los movimientos sociales que después también, por supuesto, otra cosa que me parece cuando una tiene contacto con otras lecturas que vienen de afuera. En mi caso siempre vinieron de afuera, se da cuenta que los programas –el recorte- dejan de dar cuenta de muchos otros planos de la realidad: las luchas sociales, las cuestiones del feminismo, muchas otras.”

“cada vez más yo sostengo eso, que evidentemente nosotras... aunque parezca que van habiendo muchas transformaciones... la forma en que somos criadas ¿no? Porque vi cómo en la carrera los varones iban tomando la palabra, era desde otro lugar, muy fuerte, muy poderoso, y las mujeres no tomaban la palabra tanto, además no sabían discutir cuando se hablaba de política actual porque no leían los diarios, y ellos sí.”

Es muy interesante esta última conexión. Quizás la posibilidad de establecer relaciones pasado – presente – futuro esté condicionada por la pertenencia de género. Si lo que señaló C es correcto, las estudiantes mujeres tendrían algunas limitaciones, no sólo para actuar políticamente, sino también para construir su conciencia histórica (cuestión para seguir indagando). Más allá de esto, quien no aprende a “leer” los medios de comunicación difícilmente pueda hablar de la actualidad con sus propios alumnos.

En cuanto a las demandas concretas a la didáctica específica, consistieron básicamente en una mayor atención al tiempo histórico, la reflexión sobre los contextos en que las propuestas van a ser aplicadas, y la enseñanza de actividades concretas. Para A:

“El tiempo histórico siempre fue bastante complicado. Y sí, yo creo que es la clave. A mí, por ejemplo, el trabajo que tuvimos que hacer para la didáctica, también de relacionar o hacer una actividad pasado-presente una cosa así, me acuerdo con las otras chicas decíamos qué actividad porque cuesta visualizarlo también uno para después proyectarlo en una actividad. Entonces es que yo digo para mí siempre fue complejo tratar de pensar una actividad donde se vea el uso del tiempo histórico y ¿cómo lo...? Sí, no, no, la verdad, es como que todavía... es algo como que no... más allá de lo de YPF... creo que es lo más difícil a veces.”

C en cambio, con alguna experiencia mayor en el desempeño docente, reclamó:

“Poder reflexionar o poder hablar mucho más sobre el contexto porque si no después el contexto te termina barriendo. No puedo pensar las didácticas o las herramientas, todo, si la representación es que vos vas y están todos callados y después una va y por supuesto no es eso. Para mí, esas didácticas deben pensarse arraigadas al contexto. Si no, son estériles, todo ¿no? Las *netbooks*, si las tienen, si no tienen, si no hay conexión, porque nuestros contextos son tan precarios... favorecen nuestra originalidad, nuestro pensar y pensar. Me parece como que no

hay que perder de vista eso, cómo contextualizar y qué se puede hacer. En cierta forma, pensar en las estrategias para pensar el contexto que pinta, qué se puede hacer en este contexto que es tan desfavorable.”

Por su parte, G afirmó que es imposible pedirles todo a estas asignaturas pues la construcción de conciencia histórica sería un proceso individual en el que intervienen una diversidad de factores. En lo que refiere a la carrera, la ex practicante arriesgó la hipótesis de que las exigencias académicas en sí mismas no producirían conciencia histórica sino más bien, en algunos casos, obstaculizarían el desarrollo de la capacidad de pensar críticamente.

“Justamente me parece que no se le puede dar a la didáctica específica y a la práctica la responsabilidad de generar profesores con conciencia histórica. Que tiene que ver con una formación desde el primer día que entran, si al alumno no se lo incita a que conozca dónde está y que no solamente se le dé para conocer determinadas cuestiones del pasado, sino que ese pasado se conozca en vinculación al presente, es muy difícil lograr en el último año, en dos materias, esa conciencia histórica. Y justamente la universidad muchas veces termina haciendo un trabajo inverso, al menos a mí me pasaba eso, de que por ejemplo tenés diez textos para la semana que viene... Obviamente no podés ponerte a hacer muchas otras cosas más que sentarte a leer esos diez textos si querés rendir un parcial o un final. Entonces terminás haciendo una des-conciencia histórica de los futuros formadores de historia.”

Tomar decisiones por sí mismo, hacer realmente lo que se “siente”, actuar de acuerdo a las propias convicciones, constituirían una dimensión de la construcción de la conciencia histórica que escapa a las previsiones de enseñanza de los programas de una didáctica teórica. Sin embargo, esta dimensión aparece y puede ser reflexionada en el marco de las instancias de práctica, en contextos que plantean distintos problemas a resolver.

Palabras finales.

Como ya se dijo, las entrevistadas manifestaron que establecer relaciones entre pasado y presente (e implícitamente el futuro) se vincula al sentido que se le otorga a la enseñanza de la historia en la escuela. Para ello es necesario dar a conocer cómo se resignifican ideas y conceptos en el tiempo, dotar de contenido político a la propuesta de enseñanza para que los alumnos puedan comprender los procesos históricos e intervenir en su cotidianidad. Todas ellas reivindicaron la importancia de su autonomía docente y de acceder a la información de los medios masivos de comunicación para analizarla críticamente, también para seleccionar mejores contenidos y materiales.

Otra cuestión importante fue el peso que le atribuyeron a sus experiencias escolares y personales previas. En cuanto a la formación universitaria valoraron los aportes teóricos sin los cuales les habría resultado imposible cuestionarse muchos aspectos de su realidad. Por otro, criticaron la ausencia de problematización de la relación pasado –presente que sólo se da excepcionalmente durante la carrera, y que aparecería vinculada más a un compromiso militante individual de algún docente aislado que a decisiones consensuadas sobre la enseñanza del conocimiento disciplinar en el aula universitaria. Por el contrario, se afirma que los esfuerzos por llevar al día la carrera quitan tiempo y motivación para participar en distintas iniciativas sociales, “desconectando” así de la realidad.

Una lectura atenta de las palabras de las ya hoy profesoras, permite relativizar la idea de “fracaso” de las instancias de práctica de la carrera y del primer año de desempeño profesional (generalmente muy duras por el “choque con la realidad”, la inestabilidad laboral, la falta de continuidad frente a un mismo grupo de alumnos, y la inexperiencia de quien recién se inicia). Éstas habrían posibilitado reflexiones que aparentemente no se producen en momentos anteriores de la formación académica. También mostraron que eran capaces de (al menos intentar) desarrollar la conciencia histórica en sus estudiantes, principalmente las competencias de experiencia, interpretación y orientación de las que habla la bibliografía.

El interrogante final es cómo orientar esos procesos reflexivos para que los futuros profesores puedan ser más conscientes de lo que les pasa, de por qué les pasa y cómo la insatisfacción puede dar lugar al cambio posible. Las entrevistadas lograron realizar esa “conversación consigo misma” que ha propuesto Zavala (2008): trascender la situación de

incomodidad, advertir las contradicciones profundas e intentar superarlas para mejorar su práctica.

Bibliografía.

- Cerri, L. F. (2011). *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV.
- Coudannes Aguirre, M. (2014a). Construir la conciencia histórica. Un estudio de caso sobre la formación inicial y primeras experiencias de profesores en Argentina, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. Nº 13, Universidad de Barcelona/ Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 61-69.
- Coudannes Aguirre, M. (2014b). Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas, en *Revista Internacional de Humanidades*, Vol. 3 Nº 2, Common Ground, University of Illinois (USA), pp. 25-33.
- Guimarães, S. (2012). La formación continua de profesores de Historia en Brasil: problemas y desafíos. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 10, pp. 111-126.
- Héry, E. (2009). Le temps dans l'enseignement de l'histoire. Dans Cock, L. de & Picard, E. (dir.). *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national* (pp. 53-67). Marseille: Agone.
- Pagès Blanch, J. (1997). Una aproximación a la investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 49-86). Sevilla: Díada.
- Pagès Blanch, J. (2000). El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. En Pagès Blanch, J., Estepa Giménez, J. & Travé González, G. (Eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 41-57). Huelva: Universidad de Huelva.
- Pagès Blanch, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las*

Ciencias Sociales, 3, pp. 5-14, recuperado de <http://didacticadelascienciassocialesgnd.blogspot.com.ar/2013/02/revista-electronica-de-didactica-de-las.html>

- Pogré, P. & Krichesky, G. (Dir.) (2005). *Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar*. Buenos Aires: Papers.
- Reis, P. (2012). El potencial educativo e investigativo de las narrativas. En Reis, P. & Climent, N. *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional* (pp. 21-30). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Rüsen, J. (2007) (Ed.). *Time & History. The Variety of Cultures* (Making Sense of History, number 10). New York: Berghahn Books.
- Seixas, P. (2004). Introduction. In Seixas, P. (Ed.). *Theorizing historical consciousness* (pp. 3-20). Toronto: University of Toronto Press.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Tutiaux-Guillon, N. (2001). Identité, conscience historique et histoire scolaire. L'exemple français. In Pellens, K., Behre, G., Erdmann, E., Meier, F. & Popp, S. (Ed.). *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society* (pp. 325-336). Berlin: Peter Lang.
- Zavala, A. (2008). La investigación práctica de la práctica de la enseñanza. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 12, pp. 241-271.

Los significados de la Guerra Civil española en el aula. Un estudio de caso.

autor

Resumen

En el presente artículo se muestran los resultados obtenidos en el curso de una investigación cuyo objetivo ha sido indagar en los significados que adquiere la Guerra Civil española en los estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se realizó un estudio de caso en el aula de 4º de ESO C del IES Monte das Moas de A Coruña durante el curso 2011-2012 donde se permaneció durante tres meses como observador participante. Las principales conclusiones obtenidas fueron constatar la lejanía e indiferencia con la que los estudiantes miran al pasado, el uso reiterado de tópicos discursivos presentes en la sociedad y su resistencia a las modificaciones que introduce la enseñanza.

Palabras Clave:

Guerra Civil española; memoria; estudio de caso; represión; didáctica de la historia.

Abstract

In this article are shown the results obtained in the course of an investigation whose purpose was to investigate the meanings that acquires the Spanish Civil War in students throughout the teaching-learning process. To achieve this objective a case study was developed in the classroom of 4th ESO C from the IES Monte das Moas in A Coruna during 2011-2012 where the investigator remained for three months as a participant observer. The main findings were finding the distance and indifference which students look to the past, the repeated use of topics and their resistance to the changes purported by teaching.

Keywords:

Spanish Civil War; memory; Case Study; repression; Teaching History

Introducción.

La Guerra Civil española continúa generando controversia. Se hace palpable la presencia de tópicos discursivos en la sociedad, de usos partidistas en política y el peligroso auge de trabajos pseudohistóricos de corte neofranquista que se entrelazan con una producción mediática sensacionalista. Las redes discursivas que configuran la significación sobre la Guerra Civil se muestran complejas y opacas y, por ello, deben ser indagadas y comprendidas. Es en este contexto donde la educación juega un papel fundamental de resistencia y, de forma específica, la enseñanza de la Historia se revela como la herramienta encargada de forjar y modificar significados, tomando como base la crítica reflexiva de los discursos imperantes.

El punto de partida del presente análisis no surgió de una hipótesis que corroborar o contrastar sino de la búsqueda de información de forma inductiva en una parcela forjadora de significados. De este modo, el objetivo fundamental consistió en dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cómo se plantea la Guerra Civil en el aula?, ¿qué significados posee la Guerra Civil en los estudiantes antes del proceso de enseñanza-aprendizaje? y ¿cuáles adquiere después del tratamiento de los contenidos?

Metodología.

Para dar respuesta a las incógnitas planteadas se apostó por una metodología cualitativa, apoyada en la herramienta del estudio de caso, atendiendo a que el centro del análisis es el complejo y cambiante ámbito de la significación. De este modo la estrategia de aproximación al caso fue la observación participante con una estancia continuada de tres meses en el aula de 4º de ESO C, compuesto por 22 estudiantes, del IES Monte das Moas durante el curso 2011-2012. En ese contexto se indagó en la realidad a través del análisis de los materiales didácticos, entrevistas grupales, observaciones registradas mediante diario de campo y el estudio de los principales documentos del centro así como del aula. Para la extracción estructurada de los significados se utilizó una categorización temática diseñando constructos conceptuales que aunasen la significación que la Guerra Civil tiene en los

estudiantes. Por ello, a lo largo de este trabajo se presentan no solo categorías conceptuales sino también fragmentos de las entrevistas y del diario de campo.

La Guerra Civil. Significación e interpretación.

La Historia enseñada en 4º de ESO abarca buena parte del devenir histórico contemporáneo tanto español como universal en su concepción tradicional-burguesa, a saber, centrada en Europa, marcadamente política y engarzada en el camino “progresista” hacia el presente democrático. Dividido en tres trimestres, el curso transcurrió a lo largo de cuatro horas semanales: lunes (13:10 h), martes (11:30 h), miércoles (12:20 h) y viernes (11:30 h). Los contenidos sobre la Guerra Civil estaban localizados dentro del amplio tema seis del libro de texto²⁰ “República y dictadura en España” que se inicia con la dictadura de Primo de Rivera y termina con la muerte de Franco en 1975. Durante la docencia del contenido no se utilizó el libro de texto pero fue éste, en última instancia, el que condicionó los contenidos y la estructura que el tema adoptó en clase. El conflicto fue tratado en tres días: el cinco, el seis y el ocho de junio en los cuales el docente aportó el contenido.

Es en este contexto temático y horario donde se desarrollaron las lecciones del docente y el aprendizaje de los estudiantes; un contexto donde se produce la primera diferenciación en torno a la significación de la Guerra Civil. Así, se ha utilizado el término “interpretación” para el docente ya que este transmite una determinada interpretación basada en su formación científico-histórica, no su significado personal, sin embargo, se ha empleado “significados” para los estudiantes pues estos únicamente expresan sus perspectivas personales de los temas de estudio ya que nunca antes habían entrado en contacto en la educación formal con el tema.

Además, y ya a modo de estudio general de la naturaleza de los significados, habría que indicar un aspecto fundamental en esta memoria significativa de la Guerra Civil. El análisis de los datos reveló nítidamente la división planteada por Alejandro Martínez (2011, 254) entre la memoria “prerreflexiva”, en la que se sitúan los estudiantes, y la que adquiere

20 X. Alfeirán y A. Romero. *Sociais 4º de ESO*. A Coruña. Baía Edicións. 2012.

“competencia política”, propia del docente fuera del aula. El primero de los casos se define como una “una memoria cultural, sedimentada en los estratos de larga duración. Una memoria más próxima al mito que a la experiencia generacional” y compuesta de “un conjunto de asunciones preteóricas tácitas, como sustrato prereflexivo de significados”. El segundo modelo correspondería a una memoria en uso, con una finalidad, es decir, que existiría una conciencia de memoria. Esta *mneme* con “competencia política” es la propia de los Estados del siglo XX y representa la “manifestación política del recuerdo que tensa al máximo los vínculos clásicos entre memoria y alteridad”.

La interpretación del docente.

Como principal característica de la docencia habría que señalar una distinción marcada entre los contenidos tratados en el aula (interpretación) y la opinión propia del docente (significación). Como ejemplo de dicha dinámica podría servir el debate surgido sobre los nombres franquistas de las calles, todavía muy presentes en la ciudad de A Coruña, donde docente repitió en diversas ocasiones “en opinión mía” para referirse a que no deberían figurar en lugares públicos. Se produce, por lo tanto, una dicotomía entre la docencia, donde se trata de realizar una interpretación aséptica, y la significación propia del docente. Teniendo en cuenta esta consideración inicial, el proceso que se muestra a continuación es el modelo “neutral” del aula.

Al inicio del tema se entregó un esquema con los rasgos fundamentales de los fenómenos a estudiar: la dictadura de Primo de Rivera, la II República, la Guerra Civil y el Franquismo.

Dentro del apartado específico para la Guerra Civil aparecen una serie de elementos controvertidos:

a) En torno a la causalidad de la Guerra Civil

El tratamiento llevado a cabo por el docente estuvo centrado en condicionantes estructurales de largo desarrollo como son las desigualdades económicas y de evolución económica así como el enfrentamiento ideológico. En esta etiqueta final se podrían incluir

aspectos como la cuestión nacionalista o el conflicto cultural, expresado perfectamente el famoso debate entre Millán Astray y Miguel de Unamuno que fue leído en el aula. Curiosamente, el docente también comentó en el aula uno de los fenómenos de reciente estudio como es la “lealtad geográfica” a un bando u otro, una referencia que desaparecería en el desarrollo del conflicto.

No obstante, a pesar de la intención del docente por no identificar la República como una de las causas del conflicto este objetivo no se consiguió en su totalidad. Se trata de dos fenómenos que se sitúan sin solución de continuidad en el temario y que, como es el caso, se suelen escindir cronológicamente de un modo inadecuado y, que en realidad, se debería hablar de ocho años republicanos y no de cinco. La relación que se establece es clara ya que, sin pretenderlo, se presentan las políticas progresistas republicanas como antesala o causa del conflicto. Para los estudiantes resulta complejo no realizar esa vinculación, como se verá en el siguiente apartado dedicado a su propia significación.

b) Las dos Españas como referencia.

Uno de los aspectos más cuestionables presente en el aula fue la utilización del término “dos Españas”. Dicho planteamiento surge de interpretaciones antagónicas identificadas en dos bandos diferenciados: uno “urbano-progresista, humanista-laico, republicano-democrático y [el otro] rural-conservador, autoritario-monárquico y católico-tradicional” (Moreno, 2009, 544). Se trata por lo tanto de un constructo procedente de explicaciones históricas clásicas y que deriva hacia el fortalecimiento de determinadas significaciones simplistas. Quizás, este antagonismo “entre hermanos” propuesto desde la interpretación de las “dos Españas” lleve a argumentaciones de hermetismo hacia el pasado, de no abrir “heridas”, ya que su asunción es más sencilla que la necesidad de desvelar a los verdugos y recordar a los salvadores y luchadores contra la barbarie, una tarea que incluso desde la historiografía sigue estando pendiente (Fernández, 2012).

c) La represión ecuaníme.

Otro de los puntos conflictivos de la docencia fue la cuestión de la represión durante la Guerra. Se produjo en el aula la equiparación de las represiones de los bandos nacional y

republicano, no desde un enfoque numérico o político sino desde la neutralidad, la asepsia interpretativa. Este relativismo, o “ni...ni” (Torres, 2011), enriquece la idea de culpabilidad compartida y del desastre irracional de la España del momento. Como destaca Javier Ugarte (2006), es curioso observar como esta equiparación de la responsabilidad represiva, escasamente asentada en la historiografía, sí es visible en “algunos ámbitos del sistema educativo” (Ugarte, 2006, 215). Como ejemplo de esta dinámica podría servir el comentario de una noticia de El País del 21 de octubre 2002 donde se explica que la represión franquista, según nuevos estudios de los historiadores, alcanzó los 150.000 represaliados. Sin embargo, el problema reside en el tono utilizado y las palabras empleadas “podrían ser”, “parece ser”, “el número puede variar”, convierten al contenido en algo relativo.

d) *La represión solo fue morir a manos del enemigo.*

Otro punto de conflicto sería la naturaleza del concepto “represión” ya que este no se puede limitar a la violencia física llevada hasta la muerte como sucedió en el aula. Alcanza también a los exiliados, se encarna en las vejaciones y violaciones, despido, o relevos de cargos, la violencia psicológica, la marginación, reclusión en campos de trabajo o en prisión. La represión es muy variada y puede afectar no solo al individuo directo sino también a sus allegados.

Significado de la Guerra Civil en los estudiantes.

Tratando de comprender de la forma más completa posible el significado de la Guerra Civil en los estudiantes se realizaron observaciones y entrevistas antes y después del tratamiento de los contenidos en el aula. Con respecto a las entrevistas debe tenerse en cuenta la diferencia sustancial que existe entre aquella previa y la posterior al estudio del contenido. Con la anterior al tratamiento de los contenidos se está recuperando el significado socialmente establecido ya que los estudiantes no habían entrado en contacto con (in)formación académica sobre el conflicto. No obstante, la entrevista realizada posteriormente tuvo un objetivo muy diferente como fue captar los cambios en los

significados previos, si se mantuvieron o si salieron reforzados. No obstante, es necesario realizar un primer análisis que resulta indicativo de la situación encontrada. La primera característica por su fuerza y presencia abrumadora es una falta de significación hacia la Guerra Civil, el desinterés se engarza con una cierta “apatía cognitiva” y el pasado se vive como ajeno, “nuestra historia no es” explicaba una alumna. Este fenómeno ya fue atestiguado por Walther L. Bernecker y Sören Brinkmann (2009), quienes, recurriendo a encuestas, comprobaron que los datos “apuntan sobre todo a la indiferencia y a veces incluso a la extensa ignorancia con respecto a la historia reciente en general” de los estudiantes de la ESO (Bernecker y Brinkmann, 2009, 281). Añaden, por lo tanto, que “no debe extrañar que la participación de los más jóvenes en el movimiento por la recuperación de la memoria no resulte ser más que esporádica” (Bernecker y Brinkmann, 2009, 281).

A pesar de esta situación inicial, se detectaron una serie de ejes interpretativos que conforman la significación de la Guerra Civil en los jóvenes de cuarto de ESO que han permitido elaborar cuatro grandes categorías significativas basadas en las entrevistas y las observaciones. Estas categorías son, “pragmatismo contextual”, “olvido consuetudinario”, “formalismo conservador”, “determinación edulcorada” y “relativismo argumentativo”.

Los estudiantes de 4º de ESO conciben la Guerra Civil y la demanda de justicia por parte de algunos sectores sociales como algo distante e innecesario que no les atañe. Por ello, las medidas emprendidas desde asociaciones de la memoria son entendidas como esfuerzos que no llevan a nada o superfluos, ya que hay cosas mucho más importantes. El eje significativo que captura este tipo de significación se ha denominado “pragmatismo contextual”. Para los estudiantes la apertura de fosas o la búsqueda de justicia “desvía la atención de otros temas más importantes” expresando que los políticos “tienen más cosas que hacer” y, sobre todo, “están gastando dinero inútilmente”. Las políticas de la memoria sólo consiguen que se “[piense] en eso en vez de en la crisis”. La situación económica se impone en su razonamiento porque se supeditan cuestiones poco relevantes como el recuerdo: “es una injusticia como otras tantas y si vas a estar preocupado por cada injusticia que ves... no sales”. La frialdad de este pragmatismo sorprende por la claridad con la que es expuesto: “no tienen dinero para comer y con hipoteca y se ponen a buscar un muerto, yo

me pongo a buscar trabajo”. En definitiva, la recuperación de la memoria se percibe como algo irrelevante que no se entiende: “¿Para qué?, lo veo inútil”.

Otra significación que adopta la Guerra es aquella que se ha denominado “olvido consuetudinario” para hacer referencia a unas interpretaciones sociales hacia el pasado como algo distante y que en su preteritudo está abocado al olvido y a la superación por borrado o eliminación generacional. Quizás la construcción que mejor sintetice este pensamiento sea el “pasado pasado está”. Sin embargo, el olvido social tiene ramas que se bifurcan hacia diferentes interpretaciones. En referencia al cambio de nombres de las calles determinado por las políticas de la memoria, uno de los argumentos más comunes esgrimidos fue “pero es que fueron así toda la vida”. Sin embargo, este argumento que parece estar en el ámbito de “los usos” también alcanza un grado mayor de argumentación: “yo creo que se debería haber quitado después de los años de la Transición, se debería de haber quitado en ese momento” pero, se entiende, que ya no es el momento. Es una forma de olvido, de amnesia al significado original de la nomenclatura y simbolización del espacio público. Los estudiantes presentan el convencimiento de que el conflicto “poco a poco se irá dejando de lado” y que hacia la justicia de las víctimas y la búsqueda de los verdugos “por el tiempo que pasó no estas ni de acuerdo ni en contra”. Relativismo, neutralidad o falta de significación.

Por otro lado, los estudiantes tienden a expresarse, en referencia a la Guerra Civil, utilizando *clichés* de corte inmovilista o legitimadores del olvido. Es lo que se ha denominado “formalismo conservador” ya que de algún modo se sigue una forma de actuar tradicionalmente característica de ámbitos y *mass media* conservadores. Así, con respecto a los cambios en la nomenclatura de las calles suelen expresarse diciendo “no lo cambiaría” y “es remover el pasado”. Resuena especialmente ese “remover” que valga la pena recordar dos de sus definiciones según la RAE: “Conmover, alterar o revolver alguna cosa o asunto que estaba olvidado, detenido” e “investigar un asunto para sacar a la luz cosas que estaban ocultas”. Se trata por lo tanto de una construcción de amplio calado pero que se encuentra interiorizada. De este modo, ese “remover el pasado” se utiliza para legitimar una determinada política o pensamiento de la memoria que apela al silencio y al olvido. También es común la utilización de metáforas médicas definiendo el conflicto como “una

guerra entre los españoles, que abre viejas heridas”. Es curioso este recurso interpretativo a un tópico que contradice su creencia de caminar hacia el olvido de la Guerra en un símil que compara la memoria con un elemento lacerante que reaparece.

El tratamiento de los restos de los represaliados también se expresa desde el “formalismo conservador”. Un primer ejemplo consiste en hablar del conflicto como algo superado y que es mejor mantener no-removido. Se argumenta que las “víctimas [ya] lo tienen superado y van ahora a... [buscar en una fosa] a mi no me parece bien”, como si la búsqueda fuese algo forzoso y no promovido por las familias. Es ese contacto con los restos lo que parece “abrir heridas” ya que apuntan que es mejor “dejar el cadáver ahí que ya está...”. La mayoría de estos clichés son utilizados sin comprender lo que tienen de trasfondo. Un caso extremo pero representativo fue el de ese alumno que, al escuchar el nombre de Garzón, respondió sin reflexionar: “ojalá que lo maten, bueno, que lo maten no pero...”. El docente le pidió explicaciones ante la salida de tono pero el estudiante no supo responder. El impropio del estudiante se asemeja a fórmulas sensacionalistas utilizadas en según que medios de comunicación para capturar la atención del espectador. Curiosamente, uno de los estudiantes, entendió que alguien investigue los restos de los represaliados pues “hay gente que lo hace porque quiere saberlo de verdad y otra gente para querer salir en las noticias”.

En las expresiones de los estudiantes se detecta también una suerte de “determinación edulcorada” que se manifiesta de forma dicotómica. En primer lugar, el conflicto se muestra como un suceso que no es únicamente negativo ya que “tampoco hay que decir que haya sido malo del todo porque si no llegamos a tener la Guerra Civil igual hubiésemos participado en la II Guerra Mundial y hubiese sido una desgracia mayor”. No hay lugar a dudas, la Guerra civil nos salvó de otro conflicto aun peor en el que España participaría irrevocablemente. Una segunda tendencia determinante es la que se refiere al conflicto como un destino que “antes o después iba a llegar”. La argumentación de este pensamiento gira en torno a explicar el conflicto como la respuesta a un contexto europeo de crisis, de extremismos y antesala de la II Guerra Mundial. Pero también se arguyen otras explicaciones como “el problema que hubo con la república” en la que la gente “empieza a apoyar a los partidos más ultras”. En otras palabras, las ideas entendidas como radicales

condujeron no sólo a la Guerra Civil sino también a un conflicto de eliminación física del enemigo.

El último de los ejes interpretativos patentes en la perspectiva de los estudiantes sobre la Guerra Civil podría definirse, entonces, como de “relativismo argumentativo” que reduce posibles explicaciones conflictivas a la categoría de opinión. Tratando el fenómeno de la represión, los estudiantes no dudaban en afirmar que “depende quién te lo cuente, es lo mismo” o que “si un franquista te cuenta la historia, en plan, siempre va a tirar para casa” o que hay que “escuchar las dos versiones”. Es posible que la opinión pública y la falsa neutralidad de los materiales didácticos, amén de la docencia, hayan convertido toda explicación valorativa en una opinión que lleva a la libre elección interpretativa indiferentemente de las consecuencias que ésta acarrea, porque como dice la abuela de uno de los alumnos con respecto a la represión, y que él mismo asume, “tanto son unos como los otros”. Como se ha visto, en algunos aspectos complejos, como la represión, la docencia cayó en el relativismo, a pesar de que no era ésa la intención. La mayoría de las expresiones configuradas a partir de este “relativismo argumentativo” surgieron en la entrevista post-docencia lo que podría ser indicativo, si bien no se cuentan con los datos suficientes para poder afirmar que sea una consecuencia directa. En cualquier caso, queda patente que los estudiantes consideran que ambos bandos cometieron atrocidades y que “una cosa es que tengas una mentalidad y te parezca muy mal que lo hagan por parte de los franquistas pero por parte de los rojos lo veas más aceptable, pero eso está en tu cabeza o al revés” y por lo tanto, ¿cual es la realidad?

Además de los cinco ejes centrales que articulan la perspectiva de los estudiantes existe otro tema destacable que incide directamente en cómo ellos entienden la Guerra Civil. Este sería la vinculación directa de la II República con la Guerra atribuyendo a ésta la causa del conflicto. Se explica la Guerra Civil como el resultado del “problema que hubo con la república...” ya que “ocasionó un montón de cosas raras”. La ambigüedad de las respuestas deja entrever una relación de causalidad provocada por una situación de crisis social e ideológica en la que “cuando llegas a una situación tan tal... estaba todo muy mal” el conflicto se hizo inevitable. El tratamiento de la República realizado en clase, que incidió,

especialmente, en la conflictividad, dejó el poso de un período convulso, antes que ilusionante, que llevó a la guerra de forma ineluctable.

A modo de conclusión, contraste de significados.

Las interpretaciones sobre el tema de la Guerra Civil española son variadas, múltiples, y como se ha podido constatar, docente y estudiantes tienen sus propias perspectivas. Este conflicto interpretativo invita al cuestionamiento de la influencia docente en los estudiantes. Como afirmaba el propio docente, él “procuraba transmitir algo de valores, sobre todo en los temas de Historia contemporánea, en los temas de la Guerra Mundial, en el movimiento obrero, en el tema del Franquismo”, lo que indicaría un posible interés por fomentar un respeto hacia las víctimas y su memoria. Sin embargo, ¿se puede señalar algún aspecto que indique un cambio de pensamiento en los estudiantes después de entrar en contacto con los contenidos?

La justicia hacia las víctimas del pasado es percibida por los estudiantes como algo innecesario que no logran entender. Ven el conflicto como un suceso distante, que enfrentó a unos desconocidos. Se entiende como algo pasado sin repercusión hoy en día que progresivamente irá cayendo en el olvido. El único aspecto en el que se observó un cambio, antes y después del tratamiento de los contenidos, ha sido el origen de la Guerra Civil. Con posterioridad los alumnos y alumnas culpaban al contexto, a la influencia internacional nazi y fascista y al contexto de crisis, quizás recogiendo inconscientemente ese imaginario de la “influencia internacional” tan presente en los miedos franquistas. Después del tratamiento, los estudiantes situaron ese origen del conflicto en el período republicano ya que lo percibieron como un momento convulso, caótico y que condujo a la Guerra. El docente trató de que no se materializase esa relación directa pero no fueron suficientes sus esfuerzos por contradecir esa suerte de velo catastrófico que envuelve a la República.

Una interpretación superficial de las observaciones podría suponer una docencia poco comprometida, marcada por los mismo tópicos sociales que asumen los estudiantes, pero,

además de inexacto, este tipo de análisis no alcanzaría el punto central de la significación relacionada con la memoria. Lo que realmente emerge de esta experiencia es la profunda resistencia de la significación social que, para el caso que aquí se presenta, es mayor que la capacidad de cambio de la enseñanza. Valga de ejemplo la asunción de la República como causante del conflicto ya que se trata una idea que encaja en el esquema prerreflexivo de los estudiantes y, por ello, más sencilla de asumir.

Una de las conclusiones prácticas que de este estudio de caso pueden extraerse es la necesidad de una enseñanza histórica comprometida con los retos del presente y los valores más allá de la falsa neutralidad. En definitiva, una enseñanza de la historia responsable de la realidad y combinada, como ha apuntado Ramón López Facal (2008), con un verdadero conocimiento histórico que gracias a su idiosincrasia crítica, racional y cuestionadora aporte las herramientas necesarias para dar voz en el presente al precio del futuro.

Referencias

BERNECKER, W. y BRINKMANN, S.: *Memorias divididas. Guerra Civil y Franquismo en la sociedad y política españolas. 1936-2008*. Madrid. Abada, 2009.

LÓPEZ, R.: “Memoria, historia y educación”. *Aula de innovación educativa*, Nº177, 2008, p.6.

FERNÁNDEZ, L.: “La historia más allá de la memoria: de las víctimas a los verdugos. Revisión desde Jorge Semprún”. En LÓPEZ, R. y CABO, M.: *De la idea a la identidad. Estudios sobre nacionalismos y procesos de nacionalización*. Granada. Marcial Pons, 2012, pp. 261-277.

MARTÍNEZ, A.: “La rendición de cuentas y lo imprescriptible”. En ZAMORA, J y MATE, M.: *Justicia y memoria. Hacia un teoría de la justicia anamnética*. Madrid. Anthropos, 2011, pp. 249-266.

MORENO, A.J.: “La Guerra Civil. 1936-1939”. En PAREDES, J. (dir.): *Historia contemporánea de España. Siglo XX*. Barcelona. Ariel, 2009, pp. 542-571.

TORRES, J.: *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid. Morata, 2011.

UGARTE, J.: “¿Legado del Franquismo? Tiempo de contar” En MOLINERO, C.: (Ed.). *La transición: treinta años después*. Barcelona. Península, 2006, pp. 185-228.

La enseñanza de conocimientos y saberes políticos en la escuela: un medio para la construcción de sociedades democráticas

María Eugenia Villa Sepúlveda

Profesora Facultad de Educación Universidad de Antioquia
Integrante Grupo de Investigación Comprender Facultad de Educación

Universidad de Antioquia
eugenia.villa@udea.edu.co

Resumen

En este texto se afirma que la enseñanza de conocimientos políticos y de saberes políticos, en la escuela, permite la educación política de un estudiantado que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, participe en la construcción de sociedades democráticas. Con respecto a esta afirmación, en el escrito se manifiesta su condición de posibilidad; se definen los conceptos con los que se relaciona; se presentan algunos conocimientos y saberes políticos susceptibles de ser transpuestos en conocimientos escolares políticos, y se propone un método y unas actividades para que estos conocimientos sean enseñados en el contexto escolar.

Palabras clave: Educación Política; Educación para la Ciudadanía; Conocimientos Escolares Políticos; Didáctica de las Ciencias Sociales

Abstract

This article states that the teaching of politics knowledge at school allows students who, from the exercise of citizenship status, can participate in the building of democratic societies. With respect to this statement, in this writing, such condition of possibility is a manifest; its concepts are defined here; Some political knowledge susceptible to be transposed to school political knowledge, proposing a method and activities that will allow this knowledge be taught at school.

Keywords: education in social studies; political education; citizenship education; school political knowledge

[...] es curioso cómo se forman un hombre y una mujer, indiferentes, allá dentro de su huevo, al mundo de fuera, y pese a todo a este mundo tendrá que enfrentarse, como rey o soldado, como fraile o como asesino, como inglesa en Barbadas o sentenciada en Rossío, alguna cosa siempre, que todo nunca puede ser, y nada menos aún. Porque, en fin, podemos huir de todo, pero no de nosotros mismos

José Saramago, Memorial del Convento

Después de que alguien corta el cordón mediante el que se alimenta la indiferencia, cada quien, tiene que oponerse a sus otredades desde distintas condiciones sociales. Es posible que, en algún instante, pueda alejarse y, tal vez, enajenarse de las circunstancias más dispares. A pesar de esto, nadie puede huir de devenir —o de llegar a ser, en cada instante, diferente a sí misma o a sí mismo— merced a su interacción con sus alteridades en las sociedades. Esos artificios diversos, cambiantes y transformables que devienen en avatares o facetas; en vicisitudes prosperas o adversas y en la constancia de las contingencias que provocan las acciones que prescriben los sentidos que construyen las y los seres humanos.

Como el devenir de cada quien ocasiona situaciones esas vicisitudes, esos avatares, esas contingencias y, en fin, la temible anomía —o desorden social— los procesos educativos se han dispuesto en las sociedades como una opción, que aparece como imprescindible, para que las y los seres humanos no provoquen situaciones de anomia con sus actuaciones subjetivas y colectivas. Si bien la educación es una opción imprescindible en las sociedades, la educación política es una forma de educación que ha aparecido como prescindible en distintos momentos de la historia de la humanidad. Este tipo de educación le permite a cada quien participar o hacer parte de los procesos de ordenamiento de las sociedades (Wilches-Chaux, 1993). Es más, la educación política para la democratización de la vida social se ha podido obviar o evitar, hasta el punto de banalizarse y trivializarse,

en la época histórica en la que, quizá, más habría podido fructificar: la Época Moderna y, en especial, en la contemporaneidad.

Tal vez la educación política para la democratización de la vida social se ha banalizado —o trivializado— debido a que uno de los modos en los que las y los seres humanos devienen afrontando su innata vulnerabilidad y el miedo que les provoca las vicisitudes, los avatares y las contingencias de lo social es tratando de prevalecer con respecto a la otredad. Bien se sabe que la reciprocidad (Mauss, 2009) y la cooperación son los valores que le permiten a la humanidad contraponerse y, aún, desafiar sus vulnerabilidades y sus miedos. Sin embargo, en los procesos de humanización se privilegian valores como la discordancia y la competición. Por ello, quizá, cada quien trata de instituir situaciones de superioridad y de dominación con respecto a la otredad.

Sin que en este momento se quiera profundizar en torno a las razones por las cuales la educación política y la educación política para la democratización de la vida social se han podido soslayar de la educación, en general, y de la educación escolarizada, en particular, *en este texto se afirma que la enseñanza de conocimientos políticos y de saberes políticos, en la escuela, permite educar políticamente al estudiantado para que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, logre la capacidad de participar en la construcción de sociedades democráticas.*

Para sustentar esa afirmación, en el texto se manifiesta, en el primer aparte, su condición de posibilidad. Luego se definen los conceptos con los que se relaciona. En el tercer apartado se presentan algunos conocimientos políticos y saberes políticos que, transpuestos (Chevallard, 2005) en conocimientos escolares políticos, pueden ser enseñados en la escuela, para educar políticamente a un estudiantado que, desde la condición ciudadana, pueda participar en la construcción de sociedades democráticas. Por último se proponen un método y unas actividades para la enseñanza de los conocimientos escolares políticos.

Condición de posibilidad de la afirmación

Para que, mediante la enseñanza de conocimientos y de saberes políticos, en la escuela, se pueda educar políticamente al estudiantado, a fin de que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, logre la capacidad de participar en la construcción de sociedades democráticas,

en la educación escolarizada se tuvo que configurar un sentido distinto al que provocó su construcción como institución para la formación. Por esto, en las líneas que siguen se presenta el sentido fundante y el sentido emergente de la escuela. A fin de exponer los sentidos enunciados, se define antes el concepto de educación que orienta este escrito y que permite mostrar que la escuela es una de las instituciones en las que se llevan a cabo los procesos de humanización.

La educación como proceso de humanización y la escuela como institución

La educación es un proceso mediante el cual las individualidades de la especie humana (Morin, 1993) son humanizadas en contextos humanos. Para especificarla, se pueden enunciar las siguientes características:

- Se sucede de manera incesante a lo largo de la vida de cada ser humano o de cada ser humano;
- Acaece por medio de interacciones comunicativas orientadas a la enseñanza en diversidad de campos de construcción de sentidos;
- Le permite a cada quien comprender, hacer parte de sí o aprender el acervo que distingue a cada cultura;
- La comprensión o aprendizaje de un acervo cultural determinado socializa y forma a cada individualidad humana como sujeto de la cultura para que pueda devenir, en las vicisitudes, avatares y contingencias de lo social, sin que ocasione anomia o desorden social;
- En los procesos educativos pueden distinguirse los procesos de socialización y los procesos de formación. Los procesos de socialización son modos de humanización que atienden a unas finalidades implícitas, que se realizan en los contextos ordinarios en los que deviene cada quien; sus contenidos son los conocimientos de sentido común que prescriben las acciones cotidianas, y sus métodos, o procedimientos, son informales o no especificados. Por su parte, los procesos de formación son modos de humanización que atienden a unas finalidades explícitas; se realizan en contextos extraordinarios que tienden a institucionalizarse, como fue institucionalizada la escuela; sus contenidos son los de los conocimientos escolares que, generalmente, son construidos a partir de conocimientos y

saberes que fueron legitimados para que sirvieran en procesos de construcción de consensos, y sus métodos tienden a ser formalizados o especificados en campos como lo es, por ejemplo, el de la Didáctica.

- La última característica con la que se puede especificar el concepto de educación es paradójica. Esto es que si bien, mediante los procesos de humanización, las individualidades de la especie humana se forman y se socializan como sujetos de la cultura; la educación puede desatar procesos de subjetivación de quienes ha sujetado, o atado, a una determinada cultura. Cuando un sujeto de la cultura deviene en subjetividad, puede participar en los procesos por medio de los cuales las subjetividades y las colectividades buscan, inútilmente, conservar las sociedades. Del mismo modo que pueden participar en aquellos procesos mediante los cuales las sociedades pueden ser transformadas de manera imperceptible o, eventualmente, radical.

En la Época Moderna, algunas élites, asociadas en estados, instituyeron la escuela para que contribuyera en los procesos de construcción y reproducción de los estados nación que venían erigiendo desde, por lo menos, el año 990, mediante la guerra (Tilly, 1990, p. 23 y ss., p. 91 y ss.). La escuela, por medio de su función formadora de sujetos de la cultura reconocida por las élites, tuvo como sentido fundante contribuir en la construcción de los estados nación que las élites, asociadas en estados, estaban edificando, concurriendo en los procesos de construcción de consensos con los cuales se legitimaba que allí ellas ocuparan, sin interpelación, los lugares desde los que es posible ejercer dominación. Con este sentido fundante, desde la escuela, se apoyaban las acciones que las élites llevaban a cabo para oprimir a las subjetividades y a las colectividades que adelantaban, las más de las veces, cruentos combates con la finalidad de democratizar los estados nación y las sociedades que, mediante ellos, eran dominadas.

El sentido fundante de la escuela fue interpelado desde diversas instancias de las sociedades y, en especial, por algunas y algunos docentes en la temporalidad que medió entre los siglos XIX y XX. Quienes interpelaron el sentido fundante de la escuela hicieron posible que, en esta institución, emergiera un sentido que se distanciaba de aquel otro. Este sentido, que en este texto se nomina sentido emergente, consiste en que, en la escuela, es posible educar políticamente al estudiantado para que participe en la construcción de estados y sociedades democráticas mediante el ejercicio de la condición ciudadana. En este sentido emergente

de la escuela se apoya la afirmación de este texto, cual es la de que la enseñanza de conocimientos y saberes políticos, en ella, permite educar políticamente al estudiantado para que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, participe en la construcción de sociedades democráticas. A fin de mostrar la condición de posibilidad de esta afirmación, en las siguientes líneas se expone el sentido fundante de la escuela y cómo, de su interpelación, emergió otro sentido que se puede concretar por medio de la enseñanza de conocimientos escolares políticos.

La escuela y su sentido fundante

La educación escolarizada se organizó e instituyó, en las sociedades occidentales y en las occidentalizadas, entre los siglos XVIII y XIX, para que concurriera en los procesos de construcción de consensos con los que se buscaba legitimar (Bovero, 1985) que una élite determinada ocupara los lugares desde los cuales se puede ejercer dominación en los estados nacionales.

La escuela fue institucionalizada como un contexto extraordinario para formar a los seres humanos como sujetos de la cultura. Para ello, atiende a unas finalidades explícitas, que buscan ser colmadas siguiendo unos métodos formalizados para la enseñanza. Por medio de estos métodos se enseñan unos conocimientos escolares contruidos a partir del Conocimiento Científico que fue legitimado, en las sociedades occidentales y en las occidentalizadas, mediante la criminalización de otras formas de saber y de conocer, con el fin que contribuyera en la construcción de los consensos que permiten que determinadas élites ocupen los lugares desde los que se puede ejercer dominación en los estados nación. Dicho de otro modo, la escuela cobró vital importancia en los procesos de construcción de los consensos que le son funcionales a las élites que, asociadas en estados, se empeñaron en erigir estados naciones en la Época Moderna. Esto, porque la escuela es una institución creada para enseñar conocimientos escolares que se espera que sean aprendidos o comprendidos.

La concurrencia de la escuela en los procesos de construcción de consensos es susceptible de darse en tanto su profesorado enseñe al estudiantado conocimientos escolares nacionalistas, mediante prácticas educativas prescritas por los gobiernos de los estados

nación. Los conocimientos escolares nacionalistas se construyeron a partir de algunas de las disciplinas en las que se compartimentó una de las tantas formas de conocimiento que se han construido en la historia humana: el Conocimiento Científico. En especial, dos disciplinas del campo de las Ciencias Sociales esta forma de conocer, la Historia y la Geografía, fueron transpuestas en Historia Escolar, Geografía Escolar, Educación Cívica (Mayordomo, 1998) y Estudios Sociales, para el ámbito anglosajón.

La construcción de estos conocimientos escolares se realizó de manera preferente a partir de la Historia y la Geografía, de postura epistemológica positivista. Esto, porque los conocimientos históricos y geográficos positivistas se mostraban susceptibles de ser utilizados para legitimar el dominio de una determinada élite, en un determinado Estado nación. Con estos conocimientos se buscó formar a las distintas generaciones, que pudieran acceder a la escuela, como afectas, leales, seguidoras y, en lo posible, adeptas, partidarias, prosélitas o banderizas de las élites que, asociadas en estados, pretendían dominar a las heterogéneas poblaciones por medio de los cuadros administrativos de los estados o gobiernos. La dominación de las heterogéneas poblaciones tenía como condición su homogenización a través de los procesos de formación que se le encargaron a la institución escolar.

Por ello, la Historia Escolar, la Geografía Escolar, los Estudios Sociales y la Educación Cívica fueron conocimientos escolares nacionalistas que narraban una parte de la historia política de los estados nación que construyeron las élites. Según esta historia, estos estados habrían existido desde siempre, pero su existencia tuvo un intento de escamoteo por parte de unos extranjeros advenedizos que fueron derrotados por las acciones heroicas llevadas a cabo por el patriciado criollo, conformado por padres de familia blancos y letrados. De esta manera, con la enseñanza de conocimientos escolares nacionalistas se buscaba homogeneizar a las heterogéneas poblaciones como una nación a la que, eventualmente, debían defender en caso de que se constituyeran enemigos externos y, aún, internos que interpelarán o atentaran contra la nación.

El sentido fundante descrito de la escuela trajo, por lo menos, dos consecuencias. La primera tiene que ver con lo que se entiende por Élite o Clase Política. En la medida en que por Élite se entiende una minoría organizada que ejerce dominación con respecto a una mayoría desorganizada (Mosca, 1984), los estados nación en los que una élite ocupa los

lugares en los que, en ellos, se puede ejercer dominación, son autoritarios. La segunda consecuencia deviene de que si la escuela concurre en la legitimación de que una élite ocupe los lugares desde los que se puede ejercer dominación en un Estado nación, esta escuela secunda que las poblaciones sean aquiescentes con los comportamientos autoritarios que se suceden en la vida cotidiana en los ámbitos público, privado e íntimo. Esta consecuencia se torna más grave si se tiene en cuenta que, desde el punto de vista psicológico, el sentido de los comportamientos autoritarios es el sadomasoquismo (Fromm, 2008, p. 214 y ss.).

El sadomasoquismo es una relación que consiste en la obtención de placer, por una parte, del sufrimiento y de la obediencia de una otredad y, por otra, a partir del sufrimiento propio y de la obediencia a una otredad. El comportamiento sádico y el masoquista son correlativos, en el sentido en que no es posible que se suceda un comportamiento sádico sin la aquiescencia de quien, en consecuencia, se comporte como masoquista. Así, podría postularse que los comportamientos autoritarios en la vida cotidiana pública emanan, refuerzan y son reforzados por los comportamientos autoritarios en la vida cotidiana privada e íntima. Si la escuela sanciona los comportamientos autoritarios en la vida pública, lo que finalmente hace es reforzar el sadomasoquismo en la vida cotidiana privada e íntima. Como bien se sabe, los comportamientos sadomasoquistas han atraído y atraen innumerables tragedias en la historia de la humanidad. De estas dos consecuencias se deriva que, en los estados nación autoritarios, cuyas poblaciones, además, son aquiescentes con estos comportamientos, se hace difícil la configuración de relaciones democráticas en los ámbitos público, privado e íntimo.

La escuela y su sentido emergente

Las historias de las sociedades occidentales y occidentalizadas mostraron que las poblaciones compartimentadas en estados nación no lograron ser homogeneizadas por las élites bajo la idea de que cada uno de ellos estaba conformado por una sola nación. Estas élites tampoco lograron que las poblaciones fueran, del todo, aquiescentes con el autoritarismo y menos que se resignaran a que los estados nacionales no podían ser democráticos. Esto ha sido así porque las poblaciones, mediante una gran variedad de

combates políticos, han buscado que los estados nación se democraticen. Esta búsqueda se ha dado a través de diversidad de luchas por el reconocimiento del derecho de ciudadanía para las poblaciones por parte de los gobiernos de los estados nación. A pesar de ello, el derecho a la ciudadanía, de diversas maneras, sigue siendo negado a las poblaciones por las élites, a fin de que, quienes las integran, puedan mantenerse en los lugares desde los cuales, en las sociedades, se puede ejercer dominación. Con lo que, en la contemporaneidad, se escenifican cruentos e incruentos combates políticos por la democratización de los estados nación que, como consecuencia de esos combates, pueden adoptar formas como la binacional o la plurinacional; llegar a balcanizarse por efecto de los combates políticos de algunas naciones contra los estados nación o, simplemente, desaparecer. Esto sucedió, por ejemplo, en la temporalidad que se demarcó entre 1989 y 1991 cuando estados nacionales como Yugoslavia o la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas desaparecieron. De igual forma, estos combates se visualizan, ahora, en continentes como el americano en el que naciones como la Mapuche o las Firs Nation luchan por su reconocimiento por parte de los estados nación de Chile y de Canadá, respectivamente. Por otra parte, distintas naciones ancestrales han logrado que el Estado nación tome la forma de Estado plurinacional, como ha ocurrido en el Estado plurinacional de Bolivia.

De esta forma, en el contexto de los procesos de democratización de los estados nacionales se ha cuestionado la concurrencia de la escuela en los procesos de construcción de consensos que les permite a unas determinadas élites ocupar los lugares desde los cuales se puede ejercer dominación en los estados nación. Con ello, en el ámbito escolar, una gran cantidad de profesoras y de profesores han cuestionado las prácticas educativas prescritas por los gobiernos de los estados nación, que les inducen a enseñar al estudiantado conocimientos escolares nacionalistas. Desde este cuestionamiento, en la escuela ha emergido un nuevo sentido: el de educar políticamente al estudiantado para que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, participe o haga parte de los procesos de construcción de sociedades democráticas (Wilches-Chaux, 1993).

Este sentido emergente se viene configurando, por lo menos desde el último tercio del siglo XIX, con la corriente de la escuela nueva, a la que le hicieron aportes importantes Adolfo Ferrière en Suiza y John Dewey en Estados Unidos; con la crítica al autoritarismo escolar

que realizaron pedagogos como Francisco Ferrer Guardia en España; con la perspectiva política marxista que va desde Karl Marx hasta Pierre Bourdieu; con la Pedagogía Crítica propuesta desde América Latina por Paulo Freire, y con la corriente de educación sin escolarización que se viene promoviendo por pedagogos como el austriaco Iván Illich desde la década de los sesenta del siglo XX (Palacios, 2014).

Así, el sentido emergente de la educación escolarizada se fundamenta en el paso del magistrocentrismo al puericentrismo, a través del desarrollo de los métodos activos de enseñanza surgidos en la escuela nueva, y se opone al autoritarismo en la escuela, para buscar que se afine el valor de la libertad como base, forma de realización y finalidad de la educación propuesta por la crítica al autoritarismo, que es una crítica al sadomasoquismo. Desde estas dos ideas, el sentido emergente de la educación escolarizada se cualifica con los planteamientos de la Pedagogía Crítica de Freire, en que la educación debe orientarse para que cada quien pueda ejercer la libertad mediante la construcción conjunta de conocimientos entre los profesores, las profesoras y el estudiantado, lo que se podría denominar, con Not, interestructuración del conocimiento (1983) entre quien enseña y quien aprende. Con lo cual, con Freire, se pasa de los extremos magistrocentrista y puerocentrista a la idea de que quien enseña aprende enseñando y quien aprende enseña aprendiendo (Freire, 2009b), por medio de la construcción de espacios de diálogo.

Con el énfasis en la educación para el ejercicio de la libertad por medio de la interestructuración del conocimiento en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se problematiza la escuela, a partir de la perspectiva marxista, desde el conocimiento de sus relaciones con el contexto social, y se cuestiona que el ámbito privilegiado para la educación sea la institución escolar, para proponer, por ejemplo, la educación en familia que, en la actualidad, tiene un fértil desarrollo con las redes de familias que educan en su hogar a las nuevas generaciones (Palacios, 2014; Freire, 2009a).

Desde la década de los ochenta del siglo XX y hasta la contemporaneidad, este sentido emergente de la educación ha cobrado más vigencia. En especial, porque la imposición, en diversos contextos educativos escolarizados, de la Ideología Política Neoliberal, les ha demarcado a los procesos educativos la finalidad de socializar y formar a las y los seres humanos para trabajar en un ambiente de competencia, a fin de que puedan “tener” (Fromm, 1978) la infinidad de mercancías que se trazan, de manera esquizoide, en los

mercados. Por lo que, en la contemporaneidad, los procesos de socialización y formación humanas no demarcan, como finalidad, vivir y, en lo posible, existir mediante la reciprocidad y la cooperación con las otras personas, para que cada quien se empeñe en colmar, en la diversidad de ámbitos de interacción que la creatividad humana puede disponer, la vocación ontológica de la humanidad: la de “ser más” (Fromm, 1978; Freire, 2005), vocación a la que se puede avanzar por medio de la configuración de interacciones democráticas en los ámbitos íntimo, privado y público.

De esta forma, por un lado, cuando el sentido fundante de la escuela fue interpelado por quienes se agruparon en campos como los de la Escuela Nueva, la Crítica al Autoritarismo, la perspectiva política marxista y la Pedagogía Crítica, se configuró la posibilidad de educar al estudiantado para que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, participe en procesos sociales que se orienten a la construcción de sociedades democráticas. Lo que significa educar a las estudiantes y los estudiantes para la participación política. Dicha participación implica hacer parte de los procesos mediante los cuales las sociedades son ordenadas a través del ejercicio de los poderes sociales propios del ámbito político: el Poder Político o coactivo, el ideológico o disuasivo, y el Poder Coercitivo, que es un tipo de poder social que emerge del arreglo situacional entre la coacción y la disuasión (Bobbio, 2000b).

Por otro lado, con la influencia, desde la década de los setenta, de la Ideología Política Neoliberal en los procesos de ordenamiento de las sociedades, en la escuela se ha desarrollado la tendencia de educar a las y los seres humanos para que vivan trabajando y compitiendo entre sí. La competencia en la vida, que ha de desplegarse en el trabajo, tiene como finalidad el “tener”, que se realiza en el ámbito económico, en específico en el mercado, con la compra de mercancías. Esta tendencia atenta contra la existencia del ámbito político, dado que resuelve la vida humana en el ámbito económico y, especialmente, en el mercado, bajo la condición de compradoras y de compradores de mercancías. En contra de esta tendencia se posiciona la idea de educar a los seres humanos para ser lo que su ontología les demarca: “ser más”. Esta ontología entraña devenir o ser, en cada instante, diferente a sí misma o a sí mismo en los distintos ámbitos de la vida humana: el económico, el político y el cultural. Con esto, en la contemporaneidad, a la escuela se le demarcan dos finalidades: una que se podría denominar neoliberal y otra que se podría llamar social.

La finalidad neoliberal se centra en el aprendizaje. Con ello, quien enseña tiende a desaparecer. La desaparición de la función docente que implica la desaparición de quien enseña y el centramiento en el aprendizaje puede haberse dado por la significación ingenua que se le ha asignado a las herramientas y, sobre todo, a los artefactos informáticos que se inventaron a partir de la revolución tecnológica para construir, capturar y difundir información, que se sucedió en la década de los setenta del siglo XX (Castells, 1998). Esta ingenua significación consiste en creer que los artefactos informáticos pueden sustituir la tarea formadora y socializadora de las y los docentes. Así, a las herramientas de las que pueden servirse las y los docentes en los procesos educativos se les asigna, precisamente, esa función educativa. De esta forma, la relación entre docentes y discentes se fractura, dado que, quienes aprenden, se forman por sí solos para competir, principalmente, en dos campos del ámbito económico: el del trabajo y el del mercado. La formación de las y los seres humanos para competir en un contexto en el que la discencia desaparece, impide que las individualidades de la especie humana devengan en subjetividades que, como tales, construyan sentidos desde sus particulares perspectivas. Como la formación de subjetividades es correlativa a la formación de colectividades, la construcción de lo común, de lo público y de la “comunalidad” —que relieves las organizaciones políticas que se orientan desde saberes ancestrales— se atrofia. El anquilosamiento de lo común, de lo público y de la “comunalidad” torna a las y los seres humanos aquiescentes a la construcción de sociedades autoritarias o sadomasoquistas, en las que es imposible la dignificación de la condición humana. De este modo, la finalidad neoliberal de la escuela contribuye con los autoritarismos o sadomasoquismos, que tienden a medrar cuando la correlación entre lo subjetivo y lo colectivo es débil en una sociedad.

Por su parte, la finalidad social de la escuela se centra en la enseñanza para el aprendizaje. Por esto, es evidente la presencia de quien enseña y quien aprende, de manera tal que, quien enseña, aprende enseñando y, quien aprende, enseña aprendiendo, pues, como lo demostró Freire, “No hay docencia sin discencia” (2009b, pp. 23-46). Con esto, las y los seres humanos son formados como subjetividades para interactuar en los tres ámbitos de las sociedades: el cultural, en el que se construyen los sentidos que prescriben las acciones; el político, desde el que se ordenan las sociedades, y el económico, en el que se movilizan los satisfactores de las necesidades humanas.

La formación de subjetividades para la interacción implica que se configuren colectividades. Esto es así, porque lo colectivo es correlativo a lo subjetivo, en tanto es la interacción de las subjetividades la que configura las colectividades. No puede darse lo colectivo sin que haya sido tejido por lo subjetivo, del mismo modo que lo subjetivo no tiene otro destino que tejerse y tejer lo colectivo. Esto es, toda colectividad la conforman subjetividades que, por serlo, se hacen cargo o pueden responder por sí mismas. Por esto, la formación de la subjetividad es la formación de la colectividad. Esta formación permite, primero, que cada quien pueda vivir y, en lo posible, existir mediante la reciprocidad y la cooperación con las otras personas, a fin de que pueda devenir o ser, en cada instante, diferentes a sí mismas o a sí mismos. Y, segundo, que desde el ejercicio de la condición ciudadana, participe en los procesos de construcción de sociedades democráticas. Así, el correlato entre lo subjetivo y lo colectivo, desde la óptica de la formación, se puede cifrar, desde los planteamientos de Joan Pagès (2009), en que la escuela ha de aportar en el proceso de organización del pensamiento de cada estudiante para que, cada quien, pueda actuar con otras y con otros en la definición del destino de su sociedad.

De esta forma, por lo argumentado, la finalidad neoliberal de la escuela, en la contemporaneidad, contribuye a la construcción de sociedades sadomasoquistas o autoritarias, mientras que la finalidad social aporta a la construcción de sociedades democráticas. Esto, en tanto la finalidad neoliberal mantiene la condición de individualidad de quienes integran las poblaciones de la especie humana, mientras que la finalidad social hace devenir esas individualidades en subjetividades que, por serlo, devienen en el contexto de colectividades.

Hasta aquí se ha manifestado la condición de posibilidad de la afirmación que ocasiona este texto. En el siguiente aparte se definen los conceptos con los que se relaciona.

Conceptos con los que se relaciona afirmación

Como en este texto se afirma que la enseñanza de conocimientos y de saberes políticos en la escuela permite educar políticamente al estudiantado para que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, participe en los procesos de construcción de sociedades democráticas, en los renglones que siguen se definen los conceptos relacionados con esta afirmación:

Conocimiento, Saber, Ciencia Política, Saberes Ancestrales Políticos, Ciudadanía y Democracia.

Los conocimientos y los saberes como prescriptores de la acción

Para definir los conocimientos y los saberes políticos es menester, de manera inicial, definir qué se entiende por conocimiento y por saber. En general, los conocimientos y los saberes son sentidos que orientan las acciones humanas. Ambos son elaborados por los seres humanos, en la diversidad de campos de construcción de sentidos que crea la interacción que, constantemente, se sucede entre aquellos en las diversas sociedades que se han conformado a lo largo de la historia de la humanidad.

El concepto de conocimiento se puede definir como la relación unívoca entre un significante y un significado. Un conocimiento es un significado. Por su parte, el concepto de saber sería la relación plural entre un significante y diversos significados. Un saber es un símbolo. Los saberes dan cuenta de la pluralidad de significados que a un significante se le pueden otorgar. Como la pluralidad de significados de un significante puede atraer la incompreensión intersubjetiva y, con ella, eventualmente, la anomia social, las sociedades construyen conocimientos con los que aspiran a que los significantes sean unívocos. Con la construcción de conocimientos en las sociedades se trata de garantizar la comprensión intersubjetiva, por medio de la reducción de la complejidad que, de suyo, guardan los significantes. Tal complejidad emerge del devenir de cada ser humano de individualidad a subjetividad, mediante los procesos de interacción que educan a cada individualidad de la especie humana como humana y que forjan lo social humano (Luhmann, 1995; Morin, 1993).

En todas las sociedades humanas coexisten diversas maneras de saber y de conocer o, lo que es lo mismo, formas distintas de significar y de simbolizar. Algunas de estas, que se pueden identificar que coexisten en la Época Contemporánea, son los conocimientos de sentido común, los conocimientos teológicos, el Conocimiento Científico, los conocimientos escolares y los saberes ancestrales.

Al entender los saberes como formas de simbolizar y los conocimientos como formas de significar, los saberes políticos y los conocimientos políticos pueden ser definidos, de

manera respectiva, como simbolizaciones y significaciones que elaboran las y los seres humanos en diversidad de Campos de Construcción de Sentidos en torno al ámbito político de las sociedades. Tanto los saberes políticos como los conocimientos políticos pretenden dar cuenta de los procesos de ordenamiento de las sociedades mediante el ejercicio de los poderes político, ideológico y coercitivo.

En particular, en este texto se hace referencia a dos tipos de conocimientos políticos y de saberes políticos: la Ciencia Política y los saberes ancestrales sobre el ámbito político.

La Ciencia Política como una forma de conocimiento del ámbito político

La Ciencia Política es una disciplina del campo de las Ciencias Sociales. Este campo es uno de los tres en los que se compartimentó un tipo específico de conocimiento que se constituyó entre el siglo XVI y el XVII: el Conocimiento Científico. Los otros dos campos en los que se dividió este conocimiento fueron el de las Ciencias Naturales y el de las Humanidades (Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales, 1996).

Como disciplina del campo de las Ciencias Sociales, la Ciencia Política se conformó en el siglo XIX bajo los parámetros de la Postura Epistemológica Positivista, a partir de las investigaciones que Gaetano Mosca efectuó en torno al concepto de Élite o Clase Política (Bobbio, 2000a y 1984). Con esto, Mosca determinó que la Ciencia Política era una disciplina de carácter descriptivo que tenía por objeto de estudio el Estado, en torno al cual se podría construir Conocimiento Científico a partir del Método Histórico Comparativo.

De esta manera, en primer lugar, Mosca deslindó la Ciencia Política de otras dos disciplinas, el Derecho y de la Filosofía Política, cuando mostró que, a partir de las descripciones que se podían realizar en el campo disciplinar de la Ciencia Política, los conocimientos construidos, hasta ese momento y a partir de ese momento referidos al Estado, tomaban dos caracteres: uno deontológico, que correspondía a la Filosofía Política, y otro prescriptivo, referente al Derecho. A partir de los planteamientos de Mosca se pudo visualizar que gran parte de lo que se había escrito sobre el Estado en su propia época, la Moderna, en la Época Medieval y en la antigüedad latina y griega, era de carácter deontológico y prescriptivo. La razón probable de ello es que mucho de lo que se había escrito sobre el ámbito político se refería al Estado y, por ello, guardaba como

intencionalidad aportar en la legitimación de esta asociación con la que las élites pretendían centralizar el ejercicio del Poder Político en las sociedades europeas, sirviéndose de gobiernos monárquicos o de los emergentes gobiernos republicanos. La excepción de estos escritos la constituyó el opúsculo que Nicolás Maquiavelo denominó *El Príncipe* (2003). Esto porque, como funcionario del gobierno de algunos de los estados que conformaron diferentes élites europeas en los albores de la *Época Moderna*, Maquiavelo buscaba servirse de la descripción del ámbito político de distintas sociedades para fundamentar los principios o preceptos que pretendía ofrecerle a estas élites para que orientaran su acción (Alcántara, 2003, pp. xi-xii). Con ello, el investigador florentino esperaba, quizá en vano, la benevolencia de quienes lo tuvieron a su servicio.

En segundo lugar, con la definición del Estado como objeto de la Ciencia Política, Mosca contribuyó con que se desdibujara una disciplina que había sido cultivada hacia la mitad del siglo XIX desde la Ideología Política Marxista y que tenía la virtud de posibilitar la construcción de conocimientos científicos positivistas, de una manera que integraba, de forma holística, planteamientos sobre los tres ámbitos del devenir social: el cultural, el político y el económico. Esta disciplina fue la Economía Política. Con la definición de la Economía por parte de científicos sociales que, inspirados en la Ideología Política Liberal, establecieron el mercado como objeto de estudio de la Economía, y con la definición de la Ciencia Política como disciplina que toma como objeto de estudio el Estado, la Economía Política perdió los dos objetos de conocimiento en torno a los cuales construía conocimientos científicos sobre lo social (Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales, 1996).

Una vez conformada la Ciencia Política como una disciplina científico social, por el artificio de Mosca, su objeto de conocimiento pasó de ser el Estado a ser el Poder y, luego, el Poder Político y los Sistemas Políticos (Duverger, 1996).

En cuanto a los métodos para la construcción de conocimientos, además del Método Histórico Comparativo, mediante el cual Mosca configuró la Ciencia Política, se han retomado variados procedimientos. Por ejemplo, de Aristóteles y Bodino, el de Observación; de Montesquieu, el de Observación Sistemática; de Tocqueville, el de Observación a Profundidad y de Platón, el de Deducción (Duverger, 1996). En la contemporaneidad se ha hecho algún uso del Método Experimental y, debido al férreo

control que los grupos dominantes quieren mantener sobre las poblaciones, en Estados Unidos ha florecido, de manera significativa, el Método Estadístico, que ha abierto una importante veta de investigación: la referente a la Cultura Política. Esto porque, como bien se sabe, una vez que se ha construido un fenómeno desde el centramiento cuantitativo emerge la posibilidad de construirlo desde el centramiento cualitativo que puede hacerse mediante la formulación de dos preguntas: “¿por qué?” y “¿para qué?”. Esto es, las preguntas que permiten analizarlo o criticarlo.

En lo que corresponde a la postura epistemológica, se ha mencionado que la Ciencia Política se configuró como disciplina en el contexto del positivismo. A partir de 1927 emergieron otras dos posturas epistemológicas desde las cuales es posible construir conocimientos científicos: la Hermenéutica y la Teoría de la Complejidad. Por lo cual, desde estas dos posturas es posible construir conocimientos en el campo de la Ciencia Política. Esto sucedió cuando el positivismo perdió la relevancia que tuvo en el siglo XIX, con la formulación, en el campo de la Física, del Principio de Indeterminación o de Incertidumbre, a partir del cual, desde el Campo de las Ciencias Sociales y desde el de las Humanidades, se cuestionó el fundamento del positivismo que emanaba del campo de las Ciencias Naturales: la posibilidad de que un sujeto pueda conocer objetivamente un objeto. Por otra parte, desde la década de los veinte se sucedieron dos fenómenos. El primero fue el de la emergencia de la Teoría Crítica, que permitió que desde las posturas epistemológicas Hermenéutica y Sistémica se planteara, de manera enfática, que el Conocimiento Científico es una herramienta de transformación de las sociedades en el sentido de la emancipación (Mardones, 1991, pp. 41-42). El segundo fenómeno fue el del agotamiento de los posicionamientos disciplinares para construir explicaciones, interpretaciones y comprensiones de las sociedades que permitieran la puesta en marcha de transformaciones. El agotamiento de las disciplinas para construir conocimientos científicos, por tanto, abrió paso a la configuración de campos multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares. Con la emergencia de la Teoría Crítica y de las investigaciones transdisciplinares se insinuó el retorno de los conocimientos holísticos propios de la Economía Política, que se diluyó como disciplina con el triunfo de la Ideología Política Liberal en el campo del Conocimiento Científico. Por ello, en la actualidad, es posible que

se construyan conocimientos científico políticos que den cuenta de la complejidad de las interacciones sociales y que se orienten a la transformación de las sociedades.

Con todo, se puede afirmar que, en la contemporaneidad, en el campo disciplinar de la Ciencia Política se dan combates o contiendas (Bourdieu, 2000) que permiten construir conocimientos en torno a las formas de ordenamiento de las sociedades, las cuales pueden configurarse a través del ejercicio de tres poderes sociales: el político, el ideológico y el coercitivo. Estos conocimientos se pueden construir siguiendo diversidad de métodos de investigación que pueden emanar del acercamiento a la historia de las diversas formas de saber y de conocer.

Con respecto a la función social de los conocimientos que se pueden construir en el campo de la Ciencia Política, en general, puede afirmarse que a través de su comunicación, por medio de procesos de difusión o de enseñanza, deberían ser relevantes para la realización de transformaciones sociales que tiendan a la emancipación de quienes han sido sujetados. Esto es que los sujetos devengan en subjetividades que, en el contexto de colectividades, dignifiquen la condición humana. Para el caso específico de la comunicación, mediante la enseñanza, de los conocimientos que se construyen en el campo de la Ciencia Política, estos conocimientos, bien pueden transponerse (Chevallard, 2005) en conocimientos escolares que medien la formación de un estudiantado que, impelido por lo que conoce con respecto a las sociedades, pretenda, en el contexto de procesos colectivos, la transformación de las sociedades en un sentido emancipatorio que dignifique la condición humana.

Los saberes ancestrales políticos como un modo de saber sobre el ámbito político

El concepto de saber ha sido definido como una forma de simbolizar, demarcada por la relación plural que, en los campos de construcción de sentido de las sociedades, establece un significante y sus diversos significados. Por otra parte, también se ha definido el concepto de saber político como un símbolo referido al ámbito político tejido en un determinado campo de construcción de sentidos de una sociedad. Por ello, desde las concepciones enunciadas de saber y de saber político, un saber político ancestral puede ser definido como un símbolo referido al ámbito político tejido en un campo de construcción de sentidos de una sociedad ancestral.

Con Sociedad Ancestral se alude a alguna de las sociedades americanas, africanas, asiáticas o pacíficas que sobrevivieron a los procesos de colonización y de occidentalización llevados a cabo por algunos estados europeos desde fines del siglo XV. La sobrevivencia de las sociedades ancestrales estuvo demarcada por la creación que hicieron de diversidad de formas de resistencia que posibilitaron su existencia y su “reexistencia” (Botero, 2014) frente a los estados europeos que las colonizaron y que se venían construyendo como estados nación, por lo menos desde finales del primer milenio de la era cristiana (Tilly, 1990, p. 23).

Los procesos de occidentalización respecto a los cuales han resistido, existido y reexistido las sociedades ancestrales comenzaron a sucederse cuando algunos estados europeos emprendieron una tercera expansión, que les permitió el desarrollo de procesos de colonización. Con estos procesos, estos estados pretendieron acrecentar las poblaciones con respecto a las cuales ejercían dominación. La tercera expansión de algunos de los estados europeos fue emprendida a finales del siglo XV, cuando se agudizó la crisis económica que las poblaciones y, luego, los estados, venían soportando a lo largo del siglo XIV. Esto, porque es sabido que quienes devienen a una situación de vulnerabilidad son quienes sufren más rápidamente los efectos de las crisis económicas (Wallerstein, 2001 y 1999). Así, algunos de los estados de la Europa de los años finales de la Época Medieval, impulsados por los efectos sociales de la crisis económica que venían soportando desde el siglo XIV, emprendieron una tercera expansión que adquirió el carácter de transoceánica, si se compara con las dos anteriores expansiones que habían llevado a cabo los estados europeos en tanto, éstas, habían sido de carácter intracontinental -en Europa- y marítima -por el Mar Mediterráneo hacia Oriente.

La opción por expandirse por el océano Atlántico, llevada a cabo por estos estados, era una alternativa que bien conocían. Esto, porque, a lo largo de su historia, a medida que agotaban sus posibilidades de hacer exacciones a las poblaciones que dominaban, las expansiones les permitían, a dichos estados, ejercer dominio sobre poblaciones diferentes a las que, pese a tener dominadas, en épocas de crisis no podían proporcionarles los recursos mediante los cuales medraban.

Con la tercera expansión transoceánica, estos estados esperaban encontrar poblaciones que habían definido otras espacialidades, en las que construirían nuevos territorios o

espacialidades habitadas por poblaciones con respecto a las cuales dichos estados acometerían acciones coactivas que ocasionarían miedo y terror con el fin de dominarlas. Merced a la tercera expansión transoceánica, algunos de los estados europeos de fines de la Época Medieval construyeron, con respecto a diversas sociedades del planeta Tierra, unas relaciones en las que, estos estados, en la condición de imperios, buscaron dominar a diversas sociedades que quedaron en la condición de colonias, en lo que fueron, desde la lógica de los imperios, los continentes americano, africano, asiático y de Oceanía. Esta construcción de relaciones entre imperios coloniales se realizó por medio del ejercicio de los poderes sociales político, ideológico y coercitivo o, respectivamente, mediante el ejercicio de la coacción, la disuasión y la coerción por parte de los estados europeos colonizadores.

Como la mayoría de las relaciones entre imperios y colonias se inician con el ejercicio del Poder Político, pero se consolidan con el ejercicio del Poder Ideológico, el ordenamiento político imperial de los estados europeos, a partir del siglo XV, implicó un proceso de imposición de las culturas de los estados colonizadores sobre las sociedades colonizadas. Este proceso, que se puede denominar Proceso de Occidentalización, permite la construcción de consensos entre los imperios y las sociedades colonizadas. Los consensos, a su vez, posibilitan que fluya un tipo de relaciones económicas mediante las cuales las sociedades colonizadas producen los recursos que capacitan a los estados imperiales para mantener una relación de dominación con respecto a sus colonias.

Los procesos de occidentalización tienen como medios de realización el desconocimiento, el desaparecimiento o la deslegitimación de las culturas de las sociedades colonizadas. Esto significa que, en los procesos de occidentalización, se acude al desconocimiento de las culturas de las sociedades colonizadas en el momento en que estas logran resistir, existir o reexistir el ejercicio que sobre ellas se lleva a cabo de la coacción, de la disuasión o de la coerción. Si las culturas de las sociedades colonizadas no pueden ser desconocidas, se acude a la burla o a la folclorización para hacerlas desaparecer. Si no pueden ser desaparecidas, se criminalizan, para deslegitimarlas. Con todo, el desconocimiento y la deslegitimación de las sociedades ancestrales permiten que quienes hacen parte de ellas se mantengan en situaciones de marginación, discriminación y exclusión social, que han

llevado a que hayan desaparecido, y estén desapareciendo, infinidad de sociedades ancestrales en América, en África, en Asia y en Oceanía.

Desde la anterior definición de lo que es una sociedad ancestral puede subrayarse que los saberes ancestrales sobre el ámbito político de las sociedades pueden definirse como simbolizaciones, referidas a este ámbito, tejidas en alguno de los campos de construcción de sentidos de una sociedad ancestral. Los saberes políticos ancestrales pueden caracterizarse por cinco aspectos:

- Son tejidos en procesos colectivos en los que las personas mayores, consideradas como sabias, gozan de una voz definitoria.
- Se han conservado en soportes escritos lineales y, con más frecuencia, en soportes escritos irradianes, pero, sobre todo, su soporte de conservación es oral, bajo las formas argumentativa y narrativa, que es la que predomina. Esto es así, en la medida en que con la forma argumentativa se significa mientras que con la forma narrativa la referencia a diversidad de hechos posibilita que se simbolice.
- Denotan una relación fluida entre lo que desde Occidente se denominarían saberes políticos y saberes culturales. Esta relación responde a que, para las sociedades ancestrales, los ámbitos político y cultural no se encuentran compartimentados. La política y la cultura hacen parte de un mismo campo de construcción de sentido, en el cual se podría postular, desde Bobbio, que la cultura guarda eficacia política (Baca, 1995, mayo-agosto), en cuanto a que los sentidos de la cultura configuran los sentidos de la política. Por lo que, siguiendo con esta consideración, los saberes ancestrales sobre la política hacen parte del tejido cultural y se reflejan en el tejido económico.
- Estos saberes son, para las sociedades ancestrales, un medio que les ha posibilitado resistir, existir y reexistir como sociedades, en acuerdo con las lógicas de los entornos naturales que permiten la sobrevivencia de las sociedades ancestrales y, también, la del resto de la humanidad. La “reexistencia” en la que, en últimas, se cifra la resistencia de las sociedades ancestrales, la han llevado a cabo, estas sociedades, frente a las acciones de exterminio que han conllevado el establecimiento, y el mantenimiento, de diversas formas de relaciones entre sociedades que se configuran como imperios con respecto a otras sociedades que, en la lógica imperial, se constituyen como colonias que se han pretendido

occidentalizar.

- Los saberes políticos ancestrales son recreados en la interacción de las sociedades ancestrales y tienden, en la actualidad, a cualificar otros modos de saber y de conocer. En especial, estos saberes han emergido en los escenarios políticos contemporáneos por medio de organizaciones políticas como la zapatista en México; las organizaciones indígenas del departamento colombiano del Cauca y las de diversidad de organizaciones indígenas bolivianas que han llevado a Evo Morales, un indígena, a la presidencia de la, hoy, República Plurinacional de Bolivia, una república que reconoce, desde su nominación, la coexistencia de diversas naciones en el ámbito de dominio de un Estado que ha sido democratizado por el artificio del diálogo de algunos integrantes de unas cuantas academias occidentales con sabias y sabios indígenas.

Así, los saberes políticos ancestrales son objetivizados colectivamente; se conservan, sobre todo, en soportes escritos irradiantes y orales de carácter narrativo; hacen parte de un tejido social que entrelaza lo cultural, lo político y lo económico; posibilitan la “reexistencia” de las sociedades ancestrales y cualifican otras formas de saber y de conocer. Estos saberes se refieren al Biocentrismo; a lo colectivo que se expresa en la minga, el fogón y la asamblea; al “mandar obedeciendo”; a lo organizativo como espiral o como tejido; a la escucha; a la reciprocidad; a la autoridad que brinda la vejez; a la justicia formativa; a la “comunalidad”; a lo tradicional y a la educación comunitaria, que se organiza a partir de los “planes de vida” que son, ante todo, las finalidades políticas de las comunidades (Villa, 2015).

La ciudadanía como condición social

Para definir el concepto de Ciudadanía se puede acudir, desde el punto de vista descriptivo, a dos características. La primera es que la ciudadanía es una condición social política. Es decir, el concepto de Ciudadanía hace referencia a un lugar que ocupan las y los seres humanos en el ámbito político de las sociedades. En específico, los seres humanos pueden acceder a la condición ciudadana en los estados de tipo republicano. Estos estados se pueden definir por oposición a los estados monárquicos, en tanto estos se caracterizan porque quien ocupa la jefatura del gobierno de ese Estado accede a ella por un derecho de carácter hereditario. Así, quienes integran las poblaciones dominadas por los estados monárquicos lo hacen en la condición de súbditos. Por su parte, en las repúblicas, quien o

quienes ocupan la jefatura del gobierno del Estado, acceden a ella por el derecho que les brinda la elección de los ciudadanos y las ciudadanas. Esta elección puede ser llevada a cabo de manera directa o indirecta. Generalmente, la elección indirecta se realiza mediante asambleas integradas por ciudadanas y ciudadanos que han sido elegidos para representar a los otros ciudadanos y ciudadanas (Matteucci, 2000).

La segunda característica que describe el concepto de Ciudadanía es que esta condición social les permite, a quienes gozan de ella, ejercer un tipo específico de poder social: el Poder Ideológico. Esto significa que los ciudadanos y las ciudadanas tienen la capacidad de construir, por medio de la difusión o la enseñanza de lo que saben y de lo que conocen, consensos y discensos. Esto es, acuerdos y desacuerdos con quienes pueden ejercer Poder Político, por lo que el ejercicio de la ciudadanía concreta la eficacia que en el ámbito político tiene el ámbito cultural (Baca, 1995, mayo-agosto).

Desde un punto de vista deontológico, la condición ciudadana se puede caracterizar porque los ciudadanos y las ciudadanas tienen la posibilidad de democratizar los estados. De esta manera, históricamente, mediante el ejercicio de la ciudadanía, las poblaciones, sin gozar de la condición ciudadana, han logrado que muchos estados pasen de ser monárquicos a republicanos.

Por otra parte, con los trabajos de Marshall (1997, julio-septiembre) se ha podido clarificar cómo, en el contexto de construcción de la relación social capitalista, que crea desigualdades, la reivindicación por acceder a la condición ciudadana, por parte de las poblaciones, ha buscado la creación de situaciones de igualdad. En específico, si en el contexto del capitalismo en el ámbito económico se crean desigualdades, desde el ámbito político se pueden construir situaciones de igualdad.

La democracia como forma de gobierno

A partir de Bobbio (2009), la Democracia puede definirse como una forma de gobierno en la que las decisiones son construidas de manera colectiva. En una sociedad democrática son muchas y muchos quienes construyen las decisiones que prescriben las acciones de los gobiernos o cuadros administrativos de los estados. Lo que no quiere decir que la democracia sea el gobierno de las mayorías o de quienes representan a las poblaciones. Por

esto, el gobierno democrático se contrapone a los gobiernos aristocrático y plutocrático, en los que son pocos quienes elaboran las decisiones que prescriben las acciones de los gobiernos. En concreto, el gobierno aristocrático se refiere al de los mejores y el plutocrático al de los ricos. Estas referencias se concretan en cada contexto histórico para precisar quiénes exactamente serían “los mejores” y “los ricos”. Del mismo modo, en las democracias, “los muchos” que construyen las decisiones que prescriben las acciones de los gobiernos son individuos que conforman las poblaciones y que devienen en subjetividades que interaccionan con otras en procesos colectivos. Así, en las democracias, las subjetividades gozan del derecho de decidir de qué manera se han de ordenar las sociedades. Esto si se define a las subjetividades como individualidades que han constituido una perspectiva desde la cual construyen los sentidos que prescriben su acción. Una perspectiva se define a partir de sus infinitos deseos y de sus finitas satisfacciones; de sus dilatadas angustias y de sus fugaces sosiegos; de sus apacibles abulias y de sus turbulentas euforias. Por tanto, las perspectivas desde las cuales construyen sentidos las subjetividades tienen que ver con lo que les ocasionan deseos, angustias y abulia; es decir, con las vulnerabilidades a partir de las cuales desarrollan capacidades, que se entienden como poderes o posibilidades.

Hasta este momento se ha manifestado la condición de posibilidad de la afirmación que provoca este texto y se han definido los conceptos con los que se relaciona. A partir de acá se presentan algunos conocimientos y saberes políticos que, traspuestos en Conocimientos Escolares Políticos, pueden ser enseñados en la escuela para educar políticamente a un estudiantado que, ejerciendo la condición ciudadana, participe o haga parte de la construcción de sociedades democráticas.

Los conocimientos y los saberes políticos como medio para la educación política

La Didáctica no es una técnica que, como tal, indique maneras de proceder; es una disciplina de las Ciencias Humanas, en cuyo campo se construyen conocimientos científicos acerca de las finalidades, los contenidos y los métodos, o procedimientos, para enseñar y para aprender. Sin duda, el mayor aporte de los conocimientos que se pueden construir en el campo de la Didáctica tiene que ver con las finalidades de los procesos de

enseñanza y de aprendizaje. Esto, porque a partir de estas finalidades es posible construir los conocimientos escolares que deberían ser enseñados y aprendidos para que esas finalidades puedan ser alcanzadas. Con respecto a esos conocimientos es posible crear los métodos para que puedan ser enseñados y aprendidos. Una vez especificado el método, es posible acopiar o crear las herramientas y los artefactos que se han de emplear en el transcurso de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por esto, a continuación se desarrollan algunos aspectos referentes a las finalidades de la enseñanza de los saberes y de los conocimientos políticos, y sobre los métodos para enseñarlos.

Finalidades de la enseñanza de los conocimientos y saberes políticos

Como se ha planteado al inicio de este escrito, en la contemporaneidad la escuela debería dedicarse a colmar su sentido emergente: educar políticamente al estudiantado para que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, participe en los procesos de construcción de sociedades democráticas. Esto es, educar al estudiantado para la participación política, que consiste en hacer parte de los procesos mediante los cuales las sociedades son ordenadas.

Como los ordenamientos de las sociedades que se realizan desde el ámbito político se hacen mediante el ejercicio de los poderes coactivo, disuasivo y coercitivo, es tarea de la escuela privilegiar la educación para el ejercicio del Poder Ideológico. Esto, porque este ejercicio es contrario al mero Poder Político, que implica el empleo de la coacción como medio para el ordenamiento social.

En la tarea de educar al estudiantado para el ejercicio del Poder Ideológico, a la escuela le corresponden dos finalidades correlativas: una referente a las subjetividades, que tiene que ver con que sean educadas para que cada quien pueda vivir y, en lo posible, existir mediante la cooperación con las otras personas, a fin de que pueda devenir o ser, en cada instante, diferente a sí misma. La otra, referente a las colectividades, que sería la de educar al estudiantado para que, cuando pueda ejercer la condición ciudadana, participe con otros ciudadanos y ciudadanas (Pagès, 2009) en los procesos de construcción de sociedades democráticas. Con esto, la finalidad de la enseñanza de conocimientos y de saberes

políticos en la escuela sería la de educar políticamente al estudiantado para que participe en la construcción de sociedades democráticas.

De esta manera, el sentido emergente de la escuela: el de educar al estudiantado para que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, participe en el ámbito político con la intencionalidad de construir, por medio de la acción con otras personas, sociedades democráticas, puede ser colmada a través de la enseñanza de Conocimientos y de saberes políticos. Conocimientos y saberes que, por supuesto, deben ser transpuestos en conocimientos escolares por el profesorado, en cumplimiento de una de las tareas que es propia de su función intelectual.

Conocimientos y saberes que el profesorado puede transponer

Una de las finalidades de la educación escolarizada puede ser la de educar a las y los seres humanos para que vivan y, en lo posible, para que existan, mediante la reciprocidad y la cooperación y para que, como ciudadanas y ciudadanos, participen o hagan parte de los procesos de construcción de sociedades democráticas, a partir del ejercicio de uno de los poderes propios del ámbito político: el Poder Ideológico.

En concordancia con esta finalidad, uno de los medios para cumplirla es la enseñanza de conocimientos y de saberes políticos. Estos, al ser enseñados, se configuran como herramientas o ingenios de los que pueden servirse las y los estudiantes para describir y analizar las sociedades. Las descripciones y los análisis realizados le permitirán a cada estudiante reflexionar sobre su entorno. Como la reflexión impele a la acción, la enseñanza de conocimientos y de saberes políticos se presenta como un medio de educación para la acción. Así para el profesorado, sería posible acompañar la organización del pensamiento del estudiantado que ha propuesto Pagès como una de las finalidades de la enseñanza de los conocimientos científico sociales en la escuela (2009).

Como ya se mostró, existe diversidad de modos de saber y de conocer. En nuestro contexto contamos con dos modos de construir sentidos a los que se puede acudir para elaborar los conocimientos escolares que pueden colmar la finalidad enunciada de la educación escolarizada. Una de esas formas es la Ciencia Política y la otra son los Saberes Ancestrales Políticos.

Algunos de los conceptos de la Ciencia Política valiosos de ser transpuestos en Conocimiento Escolar son los tipos de poderes sociales; las organizaciones mediante las que se concretan los ordenamientos sociales; los procesos de democratización de las sociedades y, con ellos, profundizar sobre el valor del ámbito político y de las ideologías políticas para ordenar, por medio de la disuasión, y no con la coacción, las sociedades.

La transposición de estos conocimientos puede tener en cuenta los siguientes elementos: en primer lugar, como el ámbito político de las sociedades se distingue porque en él se organizan las sociedades mediante el ejercicio de los poderes sociales coactivo, ideológico y coercitivo, es importante conocer conceptualizaciones referidas a estos tipos de poder social y a los efectos que tienen en los procesos de ordenamiento de las sociedades. Como estos poderes hacen parte de los poderes sociales, es valioso distinguirlos de los otros tipos de poderes sociales. Estos son: el Poder Económico que opera en el ámbito en el que se movilizan los recursos en las sociedades, y el Poder que, en acuerdo con Luhmann (1995), es funcional a las sociedades en general.

En segundo lugar, es importante conocer las organizaciones en las que se agrupan las y los seres humanos. Mediante las organizaciones, la humanidad asegura su sobrevivencia, tratando de concretar el tipo de ordenamiento social que las subjetividades y las colectividades aspiran que tengan las sociedades en las que devienen. Correlativamente, con las organizaciones sociales, es significativo conocer los tipos de poderes sociales que, preferentemente, se ejercen en cada una de ellas. Algunos ejemplos de organizaciones y de poderes sociales que en ellas se ejercen se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Ejemplos de organizaciones y de poderes sociales que en ellas se ejercen

Organizaciones	Tipo de poder social
Empresas, mafias	Poder Económico
Familias, castas, iglesias, academias, escuelas	Poder Ideológico
Tribus y bandas	Poder político descentralizado

Jefaturas y estados	Poder político centralizado
Fuentes: Lewellen (2000) y Bobbio (2000b).	

Como se visualiza en la tabla 1, una de las maneras en las que los seres humanos se organizan son los estados. Es importante conocer que, por ser una forma de organización humana, tienen una historicidad y adoptan distintas facetas que, en general, se derivan de la más abyecta de las situaciones de hostilidad en las que pueden derivar las acciones humanas: la guerra.

Algunas de las facetas que, históricamente, han adoptado los estados son la de imperios unicéntricos y policéntricos; la de avanzadillas de los imperios; la de ciudades estado; la de federaciones de ciudades; la de entramados de terratenientes; la de ligas de piratas; la de partidas guerreras; la de empresas comerciales; la de órdenes religiosas, como la de los caballeros teutónicos o la de los templarios; la de naciones estado —que fueron naciones antes que estados— y la de estados nacionales, binacionales y plurinacionales (Tilly, 1990, p. 25).

El concepto Estado se puede definir predicando que es una asociación que, a través del ejercicio del Poder Político, busca ejercer dominación sobre las poblaciones. Como se puede observar en la tabla 1, en los estados el Poder Político busca ser ejercido de manera centralizada. Esta pretensión apunta a un fin: ejercer el Poder Político de manera exclusiva. Para ello, los estados, de manera constante, se empeñan en monopolizar, con respecto a otras organizaciones que resulten ser sus rivales, un determinado tipo de armamentos. Estos son los instrumentos y los aparatos que, en cada sociedad, sean más eficaces para ejercer coacción. De esta forma, para ejercer de modo exclusivo el Poder Político, los estados suelen servirse de la coacción y, si les es preciso, de la guerra: la más temeraria de las empresas coactivas.

Sin embargo —a menos que la construcción de una situación de dominación suponga para los estados el aniquilamiento de una o de distintas poblaciones—, la coacción no se puede ejercer todo el tiempo y con la misma intensidad. Por esto, los estados pretenden, de manera incesante, legitimarse. Esto es, ocupar sin interpelación el lugar desde el cual es posible ejercer dominación. Lo que permite que puedan ser obedecidos por las poblaciones que buscan dominar.

Los procesos de legitimación implican, primero, la criminalización de otras organizaciones que pretendan, igualmente, ejercer de manera exclusiva el Poder Político para configurar situaciones en las que ocupen el lugar de la dominación. Y, segundo, todo proceso de legitimación implica la construcción de consensos (Bovero, 1985). Para esto, los estados buscan servirse de otras organizaciones en las que se ejerce Poder Ideológico, como las familias, las castas, las iglesias, las academias y, como ya se mencionó, las escuelas.

En tercer lugar, al conocer, en un proceso formativo, el concepto de Estado, es trascendental profundizar en que si bien en estos se asocian subjetividades y colectividades para construir situaciones de dominación sobre las poblaciones, en el contexto de ellas se generan procesos de resistencia, de existencia y de “reexistencia” que han logrado democratizar los estados y, con ellos, las sociedades. Por lo que es importante conocer las teorías sobre la Democracia y las que se refieren a otras formas de gobierno y, de manera enfática, el carácter histórico de las organizaciones humanas y cómo, en ellas, la acción subjetiva y colectiva provoca que adopten a lo largo de la historia distintas facetas.

Con el énfasis, en un proceso formativo, en el carácter histórico y, por lo tanto, no natural de las organizaciones humanas y en las posibilidades transformadoras de las acciones que los seres humanos realizan, de manera individual y colectiva, es posible contribuir, desde los procesos formativos que se realizan en la escuela, a la construcción de estados y, en general, de organizaciones democráticas.

En cuarto lugar, conociendo el significado de los procesos de democratización es posible subrayar la importancia de la política como forma de ordenamiento de las sociedades. Esto toma trascendencia en la actualidad, dado que desde los postulados de la Ideología Política Neoliberal se ha querido desacreditar el ámbito político como el espacio propio para el ordenamiento social y, en su lugar, se ha sustentado que las sociedades se pueden ordenar desde el ámbito económico.

Por último, por el descrédito que, en la actualidad, se quiere hacer del ámbito político, se hace imprescindible valorar la política como ámbito de organización de las sociedades y el Poder Ideológico como aquella forma de poder social más propicia para ordenar las sociedades. De esta manera, si se profundiza en el valor que tiene el Poder Ideológico con respecto al Poder Coactivo y aún frente al Coercitivo, es posible conocer las herramientas cognitivas que permiten construir los ordenamientos sociales. Estas herramientas son las

ideologías políticas que, a pesar de haber sido desacreditadas, por los planteamientos que se han hecho en el campo de una de ellas, la Neoliberal, tienen, en la contemporaneidad, total vigencia. Algunas de las ideologías políticas que se pueden conocer son: el Liberalismo, el Socialismo, el Conservadurismo, el Anarquismo, el Comunismo, el Nacionalismo, el Fascismo, el Sionismo y el Neoliberalismo.

Con respecto a los saberes ancestrales sobre la política, se pueden presentar algunos que podrían ser transpuestos en conocimientos escolares por su valor formativo (Villa, 2015). Estos se refieren a la relación de la humanidad con su entorno; al sentido del “ser”; a lo temporal espacial; a lo social y a lo que, desde Occidente, se ha compartimentado como lo político. Algunos saberes que dan cuenta de la relación de la humanidad con su entorno natural son el que se refiere al Biocentrismo y los que refieren a la “Madre Tierra” como una subjetividad a la que se debe una humanidad que ha de devenir, en ella, de forma termostregulada (Calderón y Romero, 1995; Serres, 1991). Por esto, desde una perspectiva biocéntrica que subjetivice el planeta Tierra, este se desreifica o desobjetualiza (Honneth, 2007). Con ello, el planeta puede ser tratado por la humanidad como subjetividad con derechos y no como un objeto funcional a la temeridad humana. Con respecto a los saberes sobre el “ser”, desde los saberes ancestrales se enfatiza en cómo la dignidad humana se deriva del “ser” y no del “tener”. Con relación a los saberes sobre las temporalidades y las espacialidades, el tiempo se simboliza en espiral y la organización espacial como simétrica a los tejidos que forman el entorno natural. Los saberes sobre lo social parten de concebir las sociedades como un tejido vivo y demarcan que la relación entre las generaciones la ordena la condición de vejez. Por otra parte, se valora lo tradicional, “la comunalidad”, la colectividad y la reciprocidad. Finalmente, son importantes de ser transpuestos, en conocimientos escolares, saberes políticos como lo que simboliza “ser autoridad”; “mandar obedeciendo”; “caminar la palabra” para “reexistir” (Botero, 2014); tejer “planes de vida” en torno al “buen vivir” (Territorio Indígena y Gobernanza, 2015) y la justicia entendida como una instancia formativa.

Hasta este punto se han presentado algunos conocimientos y saberes que el profesorado puede transponer en conocimientos escolares políticos que, como tales, pueden ser enseñados en la escuela para la educación política de un estudiantado que, ejerciendo la

condición ciudadana, pueda participar en la construcción de sociedades democráticas. Enseguida se propone un método para la enseñanza de estos conocimientos.

Un método para la enseñanza de conocimientos escolares políticos

El método de enseñanza de conocimientos escolares políticos que se propone en este texto se nomina Interestructuración de Sentidos. Para esta nominación se acudió, en primer lugar, al concepto de “interestructuración” que desarrolla Louis Not (1983) y, en segundo lugar, al concepto de sentido pluralizado, porque el método se refiere a la enseñanza de unos tipos de conocimientos o sentidos, cuales son los conocimientos escolares políticos.

La Interestructuración de Sentidos, como método de enseñanza de los conocimientos escolares políticos, parte de concebir la educación como un proceso por el cual las individualidades de la especie humana son humanizadas por otras y otros seres humanos. Desde esta perspectiva, la educación implica interacciones comunicativas que pueden ser unidireccionales, bidireccionales o multidireccionales. El Método de Interestructuración de Sentidos implica que las interacciones comunicativas sean bidireccionales o multidireccionales. En otras palabras, que la educación se ha de desarrollar mediante el diálogo entre dos, entre varias o entre muchas personas. Por ello, la educación no ha de consistir en un monólogo en el que alguien se expresa para que otros oigan o escuchen. Los procesos educativos que se basan en el monólogo asumen que quien sabe o conoce le transmite conocimientos a quien, o a quienes, se cree ignorantes. La interestructuración de sentidos, como método de enseñanza, implica el diálogo, dado que se basa en la concepción de que los seres humanos que participan en el proceso educativo saben y conocen algo que, por medio de interacciones comunicativas, ponen en común para que, de manera colectiva, se construyan nuevos sentidos que han de prescribir la acción.

Como lo expresó Freire (2010), la educación no es una técnica de transmisión de conocimientos de quienes saben a quienes no saben; es una acción comunicativa dialógica, con la cual quienes participan construyen, de manera colectiva, nuevos conocimientos que les permiten devenir en sus sociedades particulares. La Interestructuración de Sentidos implica, por tanto, una postura dialógica entre quien enseña y quien aprende (Freire, 2009b). Esta postura emana de concebir que quien enseña aprende enseñando y quien

aprende enseña aprendiendo (Freire, 2009b). Por ello, este método permite que las y los estudiantes se eduquen en la rutina de dialogar con sus alteridades para construir los conocimientos y, en lo posible, los saberes que prescriben su actuación.

Como la interestructuración de sentidos se centra en la construcción colectiva de sentidos comunes entre quienes saben y conocen cosas distintas, tiene una consecuencia: la acción colectiva. Así, de la construcción colectiva de sentidos comunes a la actuación colectiva solo existe un paso. Es más, parece que la actuación colectiva se torna ineludible, porque quien es capaz de construir conocimientos de manera colectiva tiene herramientas cognitivas, aptitudinales y actitudinales para emprender acciones colectivas. Por ende, la interestructuración de conocimientos y, en lo posible, de saberes en los procesos de enseñanza permite que el estudiantado logre la capacidad de configurar subjetiva y colectivamente conocimientos y saberes que le permitan construir decisiones que influyan en el devenir de su sociedad. De esta forma, la interestructuración de sentidos posibilita la actuación con otras personas —una de las finalidades de la enseñanza de conocimientos sociales propuesta por Pagès (2009)—.

La Interestructuración de Sentidos se puede desarrollar a partir de actividades mediante las cuales, quienes participen en el proceso educativo, deban describir, analizar y reflexionar. La descripción indaga por el “qué”; el análisis se refiere a definir los “¿por qué?”, los “¿para qué?”, los “¿a favor de quién?” y los “¿en contra de quién?” de lo descrito, y la reflexión se centra en lo que significa o simboliza, para cada quien, lo analizado. Con esto, la reflexión aporta en el proceso de educación de subjetividades que, como tales, se han desatado de algunas aristas de la cultura que consideran inconvenientes, a partir de la creación de perspectivas propias desde las cuales pueden participar en los procesos que se suceden en el ámbito político: los que se refieren al ordenamiento de las sociedades. Por ello, la educación política, por medio de la interestructuración de sentidos que se basen en la descripción, el análisis y la reflexión, permite la participación en el ordenamiento de lo social.

Con todo, las herramientas para la descripción que, mediada por el análisis, lleva a la reflexión, pueden ser conocimientos y saberes sobre el ámbito político transpuestos, por el profesorado, en conocimientos escolares políticos con los cuales, como se ha sustentado a lo largo del texto, es posible educar políticamente al estudiantado para que, desde el

ejercicio de la condición ciudadana, pueda participar o hacer parte de la construcción de sociedades democráticas en las que es más dignificante devenir, “Porque, en fin, podemos huir de todo, pero no de nosotros mismos” (Saramago, 2010).

Referencias

- Alcántara, F. (2003). Introducción. En Nicolás Maquiavelo, *El príncipe* (pp. IX-XX). Barcelona: Planeta.
- Baca, L. (1995, mayo-agosto). La concepción del intelectual en Bobbio. *Análisis Político*, 25, 24-33.
- Bobbio, N. (1984). Introducción. En Norberto Bobbio (Ed.), *La clase política*. Selección e introducción de Norberto Bobbio (pp. 7-35). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bobbio, N. (2000a). Ciencia política. En Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (Dirs.), *Diccionario de política* (pp. 218-224). Madrid: Siglo XXI.
- Bobbio, N. (2000b). Política. En Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (Dirs.), *Diccionario de política* (pp. 1215-1225). Madrid: Siglo XXI.
- Bobbio, N. (2009). Democracia: los fundamentos. En Michelangelo Bovero (Ed.), *Teoría general de la política* (pp. 401-417). Madrid: Trotta.
- Botero, P. (2014). Comunidades en reexistencia: rutas y ampliación del significado de la democracia. En VIII Coloquio Colombiano de Investigadoras e Investigadores en Formación Ciudadana, Universidad de Manizales. Texto sin publicar.
- Bourdieu, P. (2000). El campo científico. En *Los usos sociales de la ciencia* (pp. 9-57). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Bovero, M. (1985). Lugares clásicos y perspectivas contemporáneas sobre política y poder. En Norberto Bobbio y Michelangelo Bovero, *Origen y fundamentos del poder político* (pp. 37-64). México: Grijalbo.
- Calderón, C. y Romero, F. (1995). Los paradigmas del desarrollo. En Carlos Calderón, Fernando Romero y Luis Gómez (Comps.), *Salud ambiental y desarrollo*, (pp. 21-40). Bogotá: Ecosolar.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Volumen I, *La sociedad en red*. Madrid: Alianza.

- Chevallard, Y. (2005). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. (1996). *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Immanuel Wallerstein (Coord.). México: Siglo XXI.
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Freire, P. (2005). *Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009a). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009b). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1978). *¿Tener o ser?* México: Siglo XXI.
- Fromm, E. (2008). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- Lewellen, T. (2000). *Introducción a la antropología política*. Barcelona: Bellaterra.
- Luhmann, N. (1995). *Poder*. Barcelona: Anthropos.
- Maquiavelo, N. (2003). *El príncipe*. Barcelona: Planeta.
- Mardones, J. (1991). *Filosofía de las ciencias sociales y humanas: materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- Marshall, T. (1997, julio-septiembre). Ciudadanía y clase social. *REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 297-344.
- Matteucci, N. (2000). República. En Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (Dirs.), *Diccionario de política* (pp. 1391-1393). Madrid: Siglo XXI.
- Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don, forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Buenos Aires: Katz.
- Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel.
- Morin, E. (1993). *El método*. Tomo 1: *La naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Mosca, G. (1984). *La clase política*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Antioquia (Eds.), *Investigación en educación, pedagogía y formación docente. II Congreso Internacional, VII Seminario Nacional. Libro 2* (pp. 140-154). Bogotá: Fondo Editorial UPN.
- Palacios, J. (2014). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. México: Ediciones Coyoacán.
- Saramago, J. (2010). *Memorial del convento*. Bogotá: Punto de Lectura.
- Serres, M. (1991). *El contrato natural*. Valencia: Pretextos.
- Territorio Indígena y Gobernanza. (2015). *Los planes de vida*. Recuperado el 20 de noviembre de 2014, de <http://www.territorioindigenaygobernanza.com/planesdevida.html>
- Tilly, Ch. (1990). *Coerción, capital y los estados europeos 990-1990*. Madrid: Alianza.
- Villa, M. (2015). Los saberes ancestrales sobre el ámbito político de las sociedades: un contenido ausente de los procesos de formación del profesorado de Ciencias Sociales. En Ana Hernández; Carmen García y Juan De La Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 617-624). Cáceres: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Wallerstein, I. (1999). *El moderno sistema mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Madrid: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2001). *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido, una ciencia social para el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Wilches-Chaux, G. (1993). El sentido de la participación. En Peter Brand (Ed.), *Participación comunitaria: Memorias tercer seminario internacional organizado por HABINET realizado por CEHAP* (pp. 1-12). Medellín: HABINET, CEHAP, UNAL.

¿POR QUÉ ENSEÑAR HISTORIA RECIENTE EN LAS AULAS ESCOLARES CHILENAS?

Dra. Gabriela Vásquez Leyton²¹

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

gabriela.vasquez@pucv.cl

Resumen

En países como los nuestros que han vivido historias traumáticas en su tiempo presente, la enseñanza en la escuela de este tipo de historia es un tema complejo de enfrentar, porque muchas de esas historias traen consigo problemas sociales relevantes para sociedad actual. Sin embargo, mucho de esos temas tienen un potencial educativo de gran relevancia, tal es el caso del proceso transición dictadura-democracia, ya que nos permiten a través de su conocimiento y discusión el desarrollo de una formación responsable y comprometida ciudadanía democrática.

Palabras claves:

Historia reciente; enseñanza de la Historia; temas controversiales

Abstract.

In countries like ours who have experienced a traumatic history at the present time, teaching at the school of this type of story is a complex issue to address because many of those stories bring relevant social problems for society.

²¹ Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Licenciada en Educación y Licenciada en Historia con mención en Ciencia Política (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile), Máster en Cualificación pedagógica y Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad de Valladolid-España).

Dirección Postal: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Instituto de Historia) Avenida Brasil 2950, Valparaíso, Chile, +56 (32) 2 274444.

However, much of these issues have an educational potential of great importance, as is the case of dictatorship-democracy transition process because they allow us through their knowledge and discuss the development of a responsible and committed democratic citizenship training.

Keywords

Recent history; History teaching;Controversial topics

Introducción

*Porque digan lo que digan yo soy libre de pensar.
Porque pienso que es la hora de ganar la libertad.
Hasta cuándo ya de abusos, es el tiempo de cambiar.
Porque basta de miserias voy a decir que No.
Porque nace el arcoíris después de la tempestad.
Porque quiero que florezca mi manera de pensar.
Porque sin la Dictadura la alegría va a llegar.
Porque pienso en el futuro voy a decir que No.
Vamos a decir que No...con la fuerza de mi voz.
Vamos a decir que No... yo lo canto sin temor...*

COMANDO POR EL NO. *Chile, la alegría ya viene.* (Himno Campaña Política del No, Plebiscito de 1988).

Fueron tres millones 967 mil 569 chilenos los que, mediante su voto, le dijeron que NO al régimen de Augusto Pinochet Ugarte aquel 5 de octubre de 1988. Una jornada histórica para la sociedad chilena, donde el 54,71% de electores se inclinó por poner fin a 17 años de Dictadura. Pero lo histórico de este proceso eleccionario no sólo se evidencia en el resultado, y la forma pacífica en que se obtuvo, sino que también se logró siguiendo al pie de la letra lo estipulado en la Constitución de 1980, carta fundamental redactada por el propio gobierno militar.

A estas elecciones, la oposición llegó organizada en torno al grupo denominado como la “Concertación de Partidos por el No”; un pacto que agrupaba a 17 colectividades políticas, que tenía como objetivo común buscar la restauración de la democracia en el país. Además de esta unidad necesaria para enfrentarse en las urnas a Pinochet, el bloque logró su victoria apoyado en una propaganda política que enfatizaba la esperanza y la alegría que pronto llegaría al país si se retornaba al sistema democrático, más que recordar los signos de violencia u opresión propios de los años en que llegaron a gobernar los militares al país. En palabras de Camilo Escalona (1999), uno de los líderes del conglomerado, “más allá de cualquier duda, imperó la voluntad popular y nacional forzando a que se abrieran las anchas alamedas democráticas y se cerrara el proceso dictatorial. Venció el afán de convivir sin violencia, bajo reglas confiables para todos, frente a la promulgación del terrorismo de

Estado. La aspiración libertaria prevalecía frente al miedo y al temor”, donde el himno Campaña Política del No, antes citado, es una clara muestra de este mensaje entregado.

Con esta victoria ciudadana, se abrió la puerta al retorno de la democracia y siguiendo lo mandatado por la carta constitucional chilena, se procedió a la organización de las primeras elecciones presidenciales de la nueva era. Aquellos sufragios se llevaron a cabo el 14 de diciembre de 1989 y en ellos se impuso, con un 55,17%²² de los votos, Patricio Aylwin Azocar, abanderado de la Concertación, quien recibió la banda presidencial un 11 de marzo de 1990, en un histórico cambio de mando, donde el propio Augusto Pinochet, con uniforme militar, le entregó de manera pacífica la piocha de O’Higgins y la banda presidencial, símbolos del poder presidencial en Chile.

Al respecto, una Transición Dictadura/Democracia está definida como un proceso de cambio de régimen caracterizado por un desarrollo incierto, cuyas reglas están en constante redefinición y en donde la “Democracia” es sólo una de las alternativas posibles dentro de su desenlace. Es un proceso que se inicia cuando comienza a advertirse la disolución del régimen autoritario y concluye cuando emerge un tipo de régimen distinto (Araya, 2011). En nuestro caso, corresponde al proceso político central y global chileno a partir del plebiscito de octubre de 1988, que permitió el retorno a la Democracia. Ese hecho se convierte en la característica principal de ese proceso y su correlato es la extinción del régimen autoritario (Godoy, 1990).

Relevancia social de estudiar la Transición

De esta forma, el proceso de Transición de la Dictadura a la Democracia se constituye como un asunto complejo, generador de encontradas opiniones y diversos análisis. Esto debido a que a partir de este hito se ha desarrollado un amplio debate que ha abarcado los ámbitos políticos, históricos y públicos, ya que se ha transformado en un tema ineludible a la hora de abordar la historia nacional reciente. Discusión de la que al parecer el mundo escolar ha estado excluido, lo cual a todas luces parece un error, pues también forma parte

²² Datos extraídos desde http://www.sitiohistorico.elecciones.gob.cl/SitioHistorico/index1989_pres.htm

importante de la complejidad que significa abordar la temática, desde la perspectiva de la enseñanza de estos contenidos en la sala de clases.

Por tanto, la relevancia social de la selección de Esta temática histórica radica en que «la Transición nos sirve para educar en Democracia a nuestros jóvenes. Ella permite enseñar que la Democracia no llega como algo natural después de la Dictadura, “como sale el sol tras la tormenta”, sino que es una conquista que sólo se produce cuando una sociedad lucha por conseguirla, superando todas las dificultades, y permanece vigilante en su práctica cotidiana y en su defensa permanente» (González, 2011, p. 9).

El papel de la escuela como formador de ciudadanos.

Como ya sabemos, en el siglo XIX el naciente estado burgués-liberal buscó por medio de la educación fortalecer su proyecto nacional; así a través de la enseñanza de la historia se pretendía *racionalizar y homogenizar a la sociedad en función del concepto de nación* (Iglesias, 2009, p. 50). Tal como ha analizado Carretero (2008), entre otros autores, en el trasfondo subyace la tensión entre dos tipos de lógica que han articulado la enseñanza escolar de la Historia desde el origen de los estados liberales: la racionalidad crítica de la Ilustración y la emotividad identitaria del Romanticismo. Actualmente se observa que, a pesar de las transformaciones curriculares, la enseñanza formal de la Historia continúa íntimamente ligada con la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva.

De esta manera, a lo largo de las últimas décadas, el papel moralizante y aleccionador en la enseñanza de la Historia ha dado paso al reconocimiento de su importante función en la formación de ciudadanos críticos y autónomos. Desde esta nueva concepción, la enseñanza de la Historia no se vertebra ya en torno sólo a la Historia evenemencial basada en los grandes personajes, las fechas conmemorativas y los eventos significativos del pasado seleccionados de manera elitista. Más bien se pretende que los estudiantes comprendan los procesos de cambio/continuidad en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente; es decir, que aprendan a *pensar históricamente*. Se trata de enfatizar los aspectos

cognitivos y disciplinares de la enseñanza de la Historia, relacionando precisamente en comprender como se construye la ciencia histórica (Carretero, 2004).

Además, la escuela debe fortalecer los principios de la vida en democracia, fortaleciendo la participación activa de todos los actores, desarrollar prácticas que tengan como base en su actuar el respeto de los derechos humanos, la defensa de la libertad como un valor intrínseco del ser humano, para así construir una sociedad más justa, más tolerante, más integradora y, por ende, más democrática. Al respecto, una enseñanza de la Historia basada en los principios que permiten fortalecer una ciudadanía democrática, tiene mucho que contribuir

Esta situación presenta gran interés didáctico porque tradicionalmente la Historia ha llegado a las aulas escolares como listados de cosas que los alumnos deben aprender de memoria y que, por ende, los maestros deben enseñar de manera sistemática. Esta forma de enseñar a la vez excluye del texto los problemas y las preguntas que le dan coherencia, sentido y hasta fascinación por el contenido histórico y que permiten una participación activa del estudiante en el proceso (Bain, 2000).

Lo anterior se conecta con el valor formativo de nuestra disciplina y los fines educativos de la enseñanza de la Historia en el mundo escolar. La denominada “*función social de la enseñanza*” establece que el estudio de esta materia puede servir, entre otras ideas, para facilitar la comprensión del presente, preparar a los alumnos para la vida adulta, despertar el interés por el pasado, potenciar un sentido de identidad y ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común (Prats & Santacana, 1998). En éste sentido, debemos entender que a lo largo de las últimas décadas la enseñanza de la Historia ha experimentado una profunda controversia en cuanto a su lugar en los sistemas educativos y su papel en la formación de los ciudadanos.

Curriculum escolar y formación democrática de la ciudadanía

De acuerdo con lo anterior, conocer cómo se desarrolla este tema en el mundo escolar es de gran interés didáctico y pedagógico, ya que no sólo se relaciona con aspectos propios de la disciplina histórica, sino también con un tema transversal a la educación como es la Formación de la Ciudadanía. La elección del contenido de Transición de la Dictadura a la

Democracia en Chile se justifica debido a que se considera que no sólo hay un desaprovechamiento didáctico y curricular de esta temática como conocimiento histórico, sino también, y desde el ámbito de la enseñanza, de los valores ciudadanos democráticos. Situación que además se relaciona con la enseñanza y evaluación de actitudes, así como el valor formativo de la enseñanza de la Historia para el desarrollo de las competencias democráticas y ciudadanas que permiten el desarrollo de un pensamiento y un actuar crítico de un ciudadano histórico, con derechos y deberes en la sociedad actual democrática, cosmopolita y globalizada.

La situación antes descrita no parece estar en concordancia con el currículum escolar, ya que hemos de tener en cuenta que el Marco Curricular chileno, establecido en la década de los noventa, termina con el anterior concepto de “Educación Cívica”, entendido hasta entonces exclusivamente como conocimientos sobre el Estado y el sistema político, estableciendo la denominación “Formación Ciudadana”, respondiendo a un enfoque más amplio de la ciudadanía, acorde a la visión maximalista de ésta que incluye conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ser coherentes con una forma de vida de la sociedad actual y de los requerimientos de la institucionalidad democrática.

Al respecto, el planteamiento curricular ministerial para el sector de Historia y Ciencias Sociales de la educación secundaria chilena, ha establecido desarrollar en los estudiantes conocimientos habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de principios de solidaridad, cuidado del medio ambiente, pluralismo y valoración de la Democracia y de la identidad nacional (Mineduc, 1998). Estas ideas se complementan con lo señalado en las Bases Curriculares 2013, que *“contempla para el ciclo 7º básico a 2º medio, que el estudiante alcance progresivamente una mejor comprensión de su presente, considerando que es esencial que comprenda su pasado y la relación que este tiene con su vida diaria, con su identidad y con su entorno”* (MINEDUC, 2013, p. 195)

Esta situación también está en concordancia con los principios educativos expresados en sociedades que han vivido procesos históricos similares, por ejemplo, que se relaciona con el planteamiento curricular español donde se considera que la enseñanza de la Historia tiene

como finalidad fundamental que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2007).

De esta manera, dentro del proceso educativo los alumnos deben comprender que la visión del mundo es deudora de diversas experiencias anteriores que se integran al sistema de valores compartido que conforman nuestra sociedad. Por lo anterior, se espera que los estudiantes comprendan las experiencias sociales y culturales distintas como una forma de enriquecimiento personal y colectivo, sintiéndose y construyéndose como sujetos históricos. Y es precisamente en este aspecto, donde tiene relevancia el estudio escolar de la Historia reciente, porque nos permite comprender los problemas del presente, entregándonos una forma de entender la sociedad actual. Así, el saber de la Historia y las Ciencias Sociales, se presenta como un saber vinculado de su mundo, situación que les ayuda al entendimiento de distintos aspectos de sus propias vidas cotidianas. Este acercamiento debe implicar la introducción en el currículum diversos aspectos prácticos del mundo que los circunda, de modo que el docente haga de sus prácticas actividades que permitan fortalecer ésta conexión.

En este aspecto, si pensamos en la vinculación de la formación democrática de la ciudadanía con la enseñanza de la Historia, debemos situarnos en la idea de que muchos de sus principios son parte de los procesos históricos que se aprenden en las aulas. De ahí que la *Ciudadanía* esté presente en los debates educativos, curriculares y ministeriales, así como la consecuente decisión de inserción curricular sea particular para el caso de Chile. Es importante recordar, que en el Marco curricular chileno la Formación Ciudadana se presenta de manera transversal a la enseñanza, principalmente ligada a los contenidos históricos a las asignaturas de Estudio y Comprensión de la Sociedad (enseñanza básica/primaria) Historia y Geografía (Enseñanza media/secundaria). No obstante, ello no significa que la Historia quede relevada de su tradicional tarea de formar ciudadanía.

En esta línea el periodo histórico de la Transición, es un proceso histórico de gran complejidad que está basado en la consecución de acuerdos, pactos y renuncias de los

sectores políticos y sociales enfrentados, por tanto, constituye una valiosa herramienta para la formación de la ciudadanía que, según nuestra idea inicial, no es aprovechada de manera significativa en las aulas escolares.

La Investigación en didáctica de las ciencias sociales

Por las razones antes enunciadas, se debiese incentivar su enseñanza y comprensión en la sala de clases, por ejemplo conocer las diversas perspectivas que los estudiantes tienen para conocer este tema, al mismo tiempo de conocer como se trabaja este tema en los centros escolares, con el objetivo de entender qué opinan, cómo conceptualizan y de qué manera valoran los alumnos este cambio de mando de los militares a los civiles, son temas de vital importancia para la Didáctica de la Historia y la Formación de la Ciudadanía democrática. Sobre todo si tomamos en consideración que el proceso de enseñar historia exige fundamentaciones teóricas basadas en la indagación de los problemas históricos conceptuales surgidos en el aprendizaje, que a su vez son estructuradores de otros nuevos, donde la valoración crítica de las evidencias históricas, así como la apreciación de los distintos puntos de vista de los estudiantes, la construcción de hipótesis y la resolución de problemas, por ejemplo, contribuyen significativamente a una comprensión más profunda de los estudiantes.

También, desde el ámbito de las investigaciones educativas, se considera que todo estudio sobre la realidad escolar proporciona una fuente de conocimiento objetivo que ayuda a comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorar la práctica docente y enfocar el quehacer pedagógico. Por tanto, estudiar que pasa al interior de la escuela se convierte de gran atractivo indagativo para todo investigador en didácticas de las ciencias sociales. En relación a esto, se han planteado diversos caminos metodológicos que se pueden seguir para conocer lo que sucede en la enseñanza y el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos.

Dentro de la variedad de alternativas metodológicas, un aspecto importante de considerar se refiere a las investigaciones que abordan las concepciones estudiantiles y cómo se enfrentan

a su proceso de aprendizaje histórico. Por ello valora enormemente el rol que posee el alumno al interior de las dinámicas que se desarrollan en el aula, ya este rol es definido como un elemento significativo para enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Vásquez & Sánchez, 2011).

Conveniencia de estudiar la Transición

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un mundo complejo donde interactúan distintos elementos cognitivos, didácticos y conceptuales, entre otros, que dan forma a la construcción de conocimientos y representaciones culturales de los educandos. Es por ello, que desde las teorías constructivistas señalan un rol activo del estudiante en la elaboración de su conocimiento y, por ello, proponen significativamente conocer, comprender y valorar su pensamiento para así descubrir cómo construye su aprendizaje. El constructivismo supone una alternativa epistemológica a la psicología objetivista americana del aprendizaje (psicología conductista y teoría cognitiva fundamentalmente). Desde esta perspectiva, el conocimiento de la realidad por parte de quien aprende se obtiene a través de un proceso mental intransferible que va construyendo una manera de interpretar la realidad apoyándose en sus propias experiencias, estructuras de conocimiento y opiniones (constructivismo del conocimiento) (Coll, 1998). Por lo anterior, es sumamente importante saber cuáles son las concepciones que los escolares tienen sobre los procesos históricos y su enseñanza con la finalidad de saber cómo combinan o utilizan estas informaciones en la interpretación de la realidad presente o pasada.

En consecuencia, desde la Psicología y la Didáctica se coincide en señalar al alumno como el principal protagonista de las actividades de aprendizaje que se producen en el aula. Por ello, resulta especialmente útil y necesario aumentar las investigaciones que nos ayuden a conocer la visión que el alumno tiene de la materia como disciplina de conocimiento y como asignatura escolar. El conocimiento de estas concepciones será de utilidad tanto, para los encargados de diseñar las líneas curriculares como para aquellos profesores del área, que se deben enfrentar a trabajar los conceptos de Historia (Fuentes, 2002), y que pretenden

generar formas de aprendizajes en los estudiantes que les permita visualizar, valorar y dar significado a lo que aprenden.

En relación con esto, conocer que piensan los alumnos sobre la enseñanza histórica es importante, ya que entendemos que para poder analizar y reflexionar sobre los procesos que forman parte de la Historia los estudiantes necesitan desarrollar estrategias cognitivas de nivel superior que le permitan su comprensión. En éste sentido, sabemos que las habilidades propias de la Historia, de la Geografía y de las Ciencias Sociales (Mineduc, 2013), corresponden a desarrollos intelectuales que catapultan a los estudiantes a niveles mayores de cognición y complejidad del pensamiento. Estas permiten el análisis complejo de los hechos históricos, posibilitando la comprensión de la realidad actual por parte de los estudiantes. Intelectualmente, ayudan y aclaran las concepciones sobre el mundo y los individuos, sobre la convivencia y la realidad cívica de un país y por qué se actúa de esta u otra forma (Vásquez, 2012).

Así, la enseñanza de la Historia y la Ciencias Sociales resulta siempre una ciencia compleja, y lo es más aún la enseñanza de la Historia reciente por albergar visiones históricas implícitas, muchas veces contrapuestas, sensibles y emotivas para los diferentes sectores que afectan. En éste sentido, conocer la visión del alumno sobre los hechos y procesos históricos desde el ámbito de la construcción del conocimiento histórico, desde su didáctica y formación ciudadana, resulta tremendamente valioso para cualquier tipo de investigación que pretenda introducir mejoras en la educación.

Algunas ideas a modo de conclusión.

La Historia de Chile de las cuatro últimas décadas ha estado atravesada por transformaciones estructurales, conflictos sociales, planteamientos ideológicos contrapuestos y discusiones divergentes entre los intelectuales sobre la Historia reciente. Para la mayor parte de los chilenos, este período ha significado un quiebre histórico y un trauma en relación con los valores ciudadanos republicanos, constituidos desde las primeras décadas del siglo XX a través de un creciente movimiento social y una ampliación de la

participación política en los procesos electorales.²³ Al respecto, es importante establecer, que las relaciones presente-pasado facilitan el análisis de la pluralidad y complejidad de los tiempos históricos, aquellos en los que se desarrolla la Historia de una sociedad. La incorporación al aula de la contemporaneidad del vivir de nuestros alumnos supone la ampliación del concepto de Historia, dado que facilita la presencia, cada vez más creciente, de una Historia-problema (Sobejano & Torres, 2009)

Frente al gran revuelo mediático de esta conmemoración²⁴, que tiene su explicación en la consolidación de los canales democráticos que han ido madurando a los ciudadanos chilenos, creemos que hoy más que nunca esta investigación tiene plena vigencia y real sentido. Si bien es cierto que en este trabajo no estudiamos la Dictadura, si estudiamos ese otro proceso histórico denominado Transición Democrática, que nos trajo consigo una serie de valores que hoy en Democracia se desarrollan plenamente, tales como el diálogo, la búsqueda de acuerdos y el consenso y así como también la libertad y los derechos de todos los ciudadanos.

Referencias

ARAYA, Eduardo. “*Transición y transiciones a la democracia*”. En: Revista Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (67). Enero-Febrero-Marzo. 2011.

BAIN, R. (2000) “*Cómo aprenden los estudiantes historia en el aula de clases. “¿Ellos pensaban que la tierra era plana?” Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria*”. En: DONOVAN, Suzanne y BRANSFORD, John. How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom. [En línea] Washington D.C.: Editorial de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos.

²³ VÁSQUEZ LARA, Nelson; IGLESIAS SEGURA, Ricardo. “*La construcción de la memoria colectiva en la historia reciente de Chile. Una tarea pendiente en el mundo escolar*”. En: PÀGES, Joan; GONZÁLEZ, Paula. Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes. 1a. ed. Bellaterra: Editorial UAB. 2009. pp. 83-101.

²⁴ Se recomienda revisar el artículo periodístico VENTURA, Dalia. “Por qué el golpe de Estado en Chile es tan emblemático”. [en línea]. BBC Mundo Noticias. [Fecha de consulta: 11 de Septiembre del 2013]. Disponible en http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/09/130906_chile_11_septiembre_golpe_emblematico.shtml

CARRETERO, M. & VOSS, J. (2004) (comps.) *Aprender y pensar la historia*. 1a. ed. Madrid: Editorial Amorrortu.

CARRETERO, M. & MONTANERO, M. “*Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*”. En: Revista Cultura y Educación. (20). Junio. 2008.

COMANDO POR EL NO. *Chile, la alegría ya viene*. (Himno Campaña Política del No Plebiscito de 1988).

COLL, C. Et. Al. (1998) *El Constructivismo en el aula*. 6a. ed. Barcelona: Editorial Grao.

ESCALONA, C. (1999). *Una Transición de dos caras. Crónica crítica y autocrítica*. 1a. ed. Santiago: Editorial LOM.

FUENTES, C. “*La visión de la historia por los adolescentes: Revisión del estado de la cuestión en estados unidos y el reino unido*”. En: Revista de Enseñanza de las Ciencias Sociales. (1). Diciembre. 2002.

GODOY, Oscar. “*Algunas Claves de la Transición política en Chile*”. En Revista de Centro de Estudios Públicos. (38). Santiago. 1990.

GONZÁLEZ, Isidoro. “*La transición: realidad del pasado y revisionismo del presente*”. En: Revista Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (67). Enero-Febrero-Marzo. 2011.

MINEDUC (1998). “*Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Sector Historia y ciencias Sociales. Formación general*”. Santiago: Editorial MINEDUC. 1998.

MINEDUC (2013), Bases Curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 2013. Santiago: Editorial MINEDUC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ESPAÑA. Real Decreto: *Ley Orgánica de Educación*. 12 de Abril 2007.

PRATS, J. & SANTACANA, J. (1998) *Ciencias Sociales. Enciclopedia General de la Educación*. Vol. 3. Barcelona: Grupo Editorial Océano.

SOBEJANO, M. & TORRES, P. *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. 1a. ed. Madrid: Editorial Tecnos. 2009.

VÁSQUEZ LARA, N. & IGLESIAS, R. “*La construcción de la memoria colectiva en la historia reciente de Chile. Una tarea pendiente en el mundo escolar*”. En: PÀGES, J. & GONZÁLEZ, P (2009). Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes. 1a. ed. Bellaterra: Editorial UAB.

VASQUEZ, N. “*Las Implicancias del Cambio curricular*”. Columna de Opinión, Diario La Tercera, Grupo Editorial Copesa, [en línea] Edición del Día Lunes 22 de noviembre del 2010. Disponible en Internet: <http://www.papeldigital.info/lt/2010/11/22/01/jpg/01/009.jpg> [Fecha de consulta: 13 de Diciembre del 2012].

VÁSQUEZ, G. & SÁNCHEZ, M. Proyecto TRADDEC: Percepciones de estudiantes chilenos. En: Revista Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (67). Enero-Febrero-Marzo. 2011.