

Temas controvertidos en el aula

Enseñar y aprender historia en la era de la posverdad



Nativos americanos se manifiestan para levantar un muro que frene la inmigración ilegal en su territorio

¿Enseñar a pensar históricamente?

Partiendo de las evidencias históricas y su análisis crítico, la enseñanza y el aprendizaje de la historia en el aula debe utilizar los problemas

socialmente candentes, en ocasiones controvertidos, para reaccionar ante la posverdad y las "fake news" y así formar en valores democráticos a los estudiantes que serán protagonistas de la ciudadanía del futuro.

TEMAS CONTROVERTIDOS EN EL AULA.

ENSEÑAR HISTORIA EN LA ERA DE LA POSVERDAD

JUAN RAMÓN MORENO VERA

JOSÉ MONTEAGUDO FERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD DE MURCIA (ESPAÑA)

Este libro es resultado del proyecto EDU2015-65621-C3-2-R del Plan Nacional de I+D+i (MINECO, del Gobierno de España) cofinanciado con fondos FEDER de la U.E. así como de la red de excelencia Red14

EDIT.UM © Ediciones de la Universidad de Murcia

2019. Murcia (España)



Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad

ISBN: 978-84-09-08511-8

Editores y coordinadores: Juan Ramón Moreno Vera & José Monteagudo Fernández

Portada: *"Fake news collage"*. Juan Ramón Moreno Vera

Imágenes usadas en el collage:

- "Twitter website icon". Author: Dennis70. Licensing: CC BY 3.0
- "Aztec drums. Florentine codex". Author: unknown. Licensing: Public Domain
- "Francisco Pizarro y Hernán Cortés". Author: Uritugasi. Licensing: CC BY 3.0
- "Make America Great Again Hat". Author: Gage Skidmore. Licensing: CC BY-SA 2.0
- "El Yunque National Forest". Author: Alessandro Cai. Licensing: Public domain

TEMAS CONTROVERTIDOS EN EL AULA.

ENSEÑAR HISTORIA EN LA ERA DE LA POSVERDAD

Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (eds.)

ÍNDICE

TEMAS CONTROVERTIDOS EN EL AULA. ENSEÑAR HISTORIA EN LA ERA DE LA POSVERDAD	9
BLOQUE I: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ERA DE LAS <i>FAKE NEWS</i> Y LA POSVERDAD	
CAPÍTULO 1. CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO SOBRE PÓS-VERDADE E ENSINO DE HISTÓRIA	17
Olga Magalhães & Eliane Martins Freitas	
CAPÍTULO 2. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PARA HUIR DE LOS TOTALITARISMOS. UN CASO DE ESTUDIO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	27
José Monteagudo Fernández, Bárbara Oliva López, Joaquín Murcia López & Jorge Ortuño Molina	
CAPÍTULO 3. LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA: ¿QUÉ SABE EL ALUMNADO DE 1º DE BACHILLERATO?	39
Mikel Bueno Urritzelki & Elorri Arcocha Mendinueta	
CAPÍTULO 4. TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL SIGLO XX EN LOS MANUALES DE 4.º DE ESO. UN ANÁLISIS A TRAVÉS DE LAS ACTIVIDADES, TEXTOS E IMÁGENES.....	53
Juan José Sáez López	
CAPÍTULO 5. LEER Y ENSEÑAR: LA NOVELA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA DOCENCIA DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA	65
Francisco Fuster García	
CAPÍTULO 6. EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LAS ACTIVIDADES DE LOS LIBROS DE TEXTO DE PRIMARIA SOBRE LA II REPÚBLICA Y EL FRANQUISMO TRATADOS COMO ELEMENTOS CONTROVERSIALES.....	85
Juan Manuel Casanova García	
CAPÍTULO 7. O LAPEDUH E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: HISTÓRIA, FUNDAMENTOS E A PROPOSIÇÃO DE UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS.....	99
Thiago Augusto Divardim de Oliveira	

BLOQUE II: FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y CONCIENCIA HISTÓRICA DEL ALUMNADO

CAPÍTULO 8. APROPRIAÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: UM CAMPO EM FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA NO NRE DE APUCARANA – PR.....	115
---	-----

Sueli Dias & Marlene Cainelli

CAPÍTULO 9. DIFFERENT WAYS TO RELATE WITH THE 'OTHER': PROSPECTIVE TEACHERS IDEAS ABOUT TEACHING HISTORY TO REFUGEE YOUTH, A COMPARATIVE STUDY	129
--	-----

Eleni Apostolidou & Gloria Solé

CAPÍTULO 10. HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO: PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO Y PROFESORADO EN EL PROCESO EVALUATIVO	145
---	-----

Eva Ortiz Cermeño & María Vacas Miñarro

CAPÍTULO 11. CONHECIMENTO HISTÓRICO, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LITERATURA: SEGUNDA GUERRA EM DISCUSSÃO	157
--	-----

Solange Maria do Nascimento & Maria Auxiliadora M.S. Schmidt

CAPÍTULO 12. DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UNA UNIDAD FORMATIVA BASADA EN EL PENSAMIENTO HISTÓRICO: LA GUERRA FRÍA.....	167
--	-----

Borja Barrionuevo Ortega

CAPÍTULO 13. ENSINAR A ESCRAVATURA: PRÁTICAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA - 7º ANO.....	181
--	-----

Mariana Lagarto

CAPÍTULO 14. “SOMOS UM POVO HUMILDE QUE LUTOU PELOS SEUS DIREITOS ATÉ AO FIM”: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ALUNOS PORTUGUESES DO ENSINO BÁSICO	193
---	-----

Ana Isabel Moreira & José Armas Castro

CAPÍTULO 15. PUBLIC HISTORY PARA ENSEÑAR LA HISTORIA DIFÍCIL. LA GUERRA DE INDEPENDENCIA EN ALICANTE (1812)	207
---	-----

Juan Ramón Moreno-Vera & Rafael Zurita Aldaguer

CAPÍTULO 16. PENSAMIENTO HISTÓRICO: DISEÑO, VALIDACIÓN Y EVALUACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA. LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.....	219
---	-----

José Nieto Mengual

BLOQUE III: IDENTIDAD Y PATRIMONIO. ¿UNA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PARA LA INTEGRACIÓN O PARA LA EXCLUSIÓN?

CAPÍTULO 17. EL PATRIMONIO LOCAL OLVIDADO: RECURSO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES	233
--	-----

Raimundo A. Rodríguez Pérez

CAPÍTULO 18. CANTAR LA CANCIÓN DEL OTRO. CUESTIONAMIENTO DEL BINOMIO IDENTIDAD-PATRIMONIO EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	247
---	-----

Sebastián Molina Puche & Leonor Ruiz Guerrero

CAPÍTULO 19. PATRIMONIO ARTÍSTICO Y CULTURAL: UNA VISIÓN HOLÍSTICA E INTERPRETATIVA DESDE LA ESCUELA	261
Eva Ortiz Cermeño	
CAPÍTULO 20. “AMANDO NUESTRAS RAÍCES”. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN UNA ASOCIACIÓN DE INCLUSIÓN SOCIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL.....	273
Elisa Arroyo Mora & Belén Crespo Torres	
CAPÍTULO 21. FÓRMULAS INCLUSIVAS PARA LA APREHENSIÓN DEL PATRIMONIO Y LA IDENTIDAD CULTURAL	285
Mercedes Millán Escriche	
CAPÍTULO 22. HISTORIA REGIONAL MURCIANA EN LAS AULAS. UNA VISIÓN DOCENTE	299
Patrocinio Lorente Peinado	
CAPÍTULO 23. EL CENTRO EDUCATIVO COMO FUENTE PARA EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA: EL IES J. IBÁÑEZ MARTÍN (LORCA).....	315
José Antonio González Guerao	
CAPÍTULO 24. INCLUSIÓN CULTURAL EN LOS MUSEOS DE HISTORIA Y ESPACIOS PATRIMONIALES	327
Tània Martínez Gil, Victoria López Benito, Joan Santacana Mestre & Mikel Asensio Brouard	
BLOQUE IV: HOLOCAUSTO E HISTORIA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS	
CAPÍTULO 25. ENTRE LA MEMORIA DE AUSCHWITZ Y LA CONSTRUCCIÓN CIUDADANA	343
Alejandro López García & Pedro Miralles Martínez	
CAPÍTULO 26. LOS DOCUMENTALES DE HISTORIA COMO FUENTE PARA EL CONOCIMIENTO DE REALIDADES SOCIALES: LOS GENOCIDIOS EN LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.....	355
José Andrés Prieto Prieto	
CAPÍTULO 27. ESCUELAS RESIDENCIALES Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: ENTRE EL CURRÍCULO Y EL MUSEO	369
Ainoa Escribano-Miralles & Daniel Schugurensky	
CAPÍTULO 28. EL CASO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS COMO HISTORIA DE EMANCIPACIÓN EN SIGLO XXI. BREVE HISTORIA DE LA PARADIPLOMACIA INDÍGENA Y LA DECLARACIÓN DE DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE 2007	385
Joseba Iñaki Arregi-Orue, Aritza Saens del Castillo, Ana Isabel Ugalde & Teresa Campos	
CAPÍTULO 29. EMPATÍA HISTÓRICA Y JUEGO DE ROLES. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN 5.º DE PRIMARIA.....	395
José María Campillo Ferrer	

CAPÍTULO 30. PENSAMIENTO HISTÓRICO Y DESCOLONIZACIÓN AFROASIÁTICA. UN ESTUDIO DE CASO EN BACHILLERATO	407
---	-----

José Monteagudo Fernández, Carmen María Romero Nicolás, Juan Ramón Moreno-Vera & Francisco Javier Trigueros Cano

CAPÍTULO 31. DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA MARCO INTEGRADORA PARA EL DESARROLLO SOCIAL ENDOGENO E INCLUSIVO DESDE LAS PRACTICAS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL EN COMUNIDADES VULNERABLES "UNIMINUTO FORMAMOS COMUNIDAD" GIRÓN, SANTANDER (COLOMBIA) 2017-2018.....	421
---	-----

Óscar Javier Zambrano Valdivieso & Antonio Macías Rodríguez

BLOQUE V: REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ANTE LOS TEMAS CONTROVERTIDOS

CAPÍTULO 32. O FARDO DA HISTÓRIA DOS JOVENS ESTUDANTES EM RELAÇÃO À INTERCULTURALIDADE PRESENTE NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS QUE NARRAM O ENCONTRO ENTRE INDÍGENAS E EUROPEUS DURANTE A CONQUISTA DA AMÉRICA	431
---	-----

Marcelo Fronza

CAPÍTULO 33. HISTORY IN CONTEXT. CRITICAL APPROACHES TO SOME BASIC CONCEPTS	453
---	-----

Jörn Rüsen

CAPÍTULO 34. REFLETINDO SOBRE QUESTÕES CONTROVERSAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	469
--	-----

Helena Pinto

CAPÍTULO 35. AS HISTÓRIAS DIFÍCEIS, TEMAS CONTROVERSOS: A ESCRAVIZAÇÃO DOS AFRICANOS NOS MANUAIS ESCOLARES BRASILEIROS APROVADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS.....	483
---	-----

Marlene Cainelli & Sandra Oliveira

CAPÍTULO 36. TEMAS CONTROVERSOS DA HISTÓRIA E POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL: A INTER-CULTURALIDADE E A INTEGRAÇÃO DO "OUTRO" NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NOS MANUAIS ESCOLARES	503
---	-----

Glória Solé

CAPÍTULO 37. A CONTROVÉRSIA EM HISTÓRIA E EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	525
--	-----

Isabel Barca

TEMAS CONTROVERTIDOS EN EL AULA. ENSEÑAR HISTORIA EN LA ERA DE LA POSVERDAD

Los procesos de mundialización y los múltiples cambios que han supuesto en todas las esferas el desarrollo de las nuevas tecnologías, así como la aparición en escena de las competencias, son los elementos a los que tiene que hacer frente la enseñanza de la historia y otras ciencias sociales a comienzos del siglo XXI.

La introducción de las competencias supone una enseñanza con un cariz más práctico, más apegado a la realidad, más procedimental, a través de métodos activos de aprendizaje basados en la interacción grupal. Como subrayan López-Facal, Gómez, Miralles y Prats (2017), una persona con gran cantidad de conocimientos teóricos no es necesariamente la más competente, sino aquella que sabe utilizarlos correctamente en el contexto adecuado. Este tipo de habilidades son propias de los métodos de trabajo del historiador, por lo que incorporar el método histórico al aula puede ser una buena idea a fin de formar personas más competentes.

Ello supone reflexionar sobre la historia que se enseña y qué valor o utilidad tienen los conocimientos históricos en la era de la Globalización y el acceso a gran cantidad de información con un solo clic de ratón, sobre todo cuando el modelo imperante en la enseñanza de la historia ha sido la clase magistral evaluada mediante exámenes memorísticos de base conceptual (Alfageme y Miralles, 2014; Gómez y Miralles, 2013, Gómez, Monteagudo y López-Facal, 2012; Miralles, Gómez y Sánchez, 2014; Monteagudo, Miralles y Villa, 2014).

Es precisamente este código disciplinar de la historia escolar, descrito por Cuesta (1997), el que pretende superarse con la combinación de investigaciones, propuestas didácticas y experiencias de innovación recogidas en este libro. Dichas aportaciones caminan en la triple dirección apuntada por Gómez, Miralles, López-Facal y Prats (2017):

1. El planteamiento de temas controversiales que permiten la reflexión y argumentación histórica del alumnado.

2. El tratamiento del pensamiento histórico desde un punto de vista metodológico en base al uso de fuentes históricas.
3. El empleo en el aula de métodos activos de aprendizaje.

Aunque hay una combinación de estos tres enfoques, las siguientes páginas hacen especial hincapié en los elementos que forman la conciencia histórica del alumnado. Dicha dimensión social de la historia dota a esta de un barniz ético que proporciona utilidad a los conocimientos históricos. Está dirigida a la potencialidad del conocimiento histórico como agente formador de ciudadanía democrática, crítica y reflexiva en base al razonamiento y la meditación sobre temas socialmente candentes o historias difíciles en la línea descrita por Rüsen (Gómez, et al., 2017), y que ayuda a los discentes a orientarlos en el presente y en el futuro a través de la duda, el cuestionamiento y la imaginación de alternativas que van en la línea de fomentar el respeto, la convivencia e incluso la cooperación en sociedades multiculturales donde la resolución de los conflictos siga una senda pacífica, al tiempo que se desarrolla la empatía.

Sin embargo, los temas controvertidos, la conciencia histórica, los asuntos candentes o las historias difíciles no han sido algunos de los contenidos de ciencias sociales más tratados en la bibliografía española y mucho menos en las aulas. Prueba de ello es la *viralización* del lamento que un profesor de Secundaria manifestaba en una red social tras la entrada de un partido de ultraderecha en un parlamento regional. Este docente escribía: "Me enredé en hablarles del *australopithecus*, de las borrascas, de las cúpulas gallonadas... pero no insistí lo suficiente en la "deriva continental", nunca mejor dicho, de Europa. A algunos, por curso, les expliqué qué fue el franquismo, pero parece que no demasiado bien".

Tal vez el enfoque de los problemas relevantes (Grupo Ínsula Barataria, 1994; López-Facal y Santidrián, 2011) haya sido la opción didáctica que más se ha acercado a lo que la tradición centroeuropea (Borries, 1995; Rüsen, 1992, 2005) y de otros países, sobre todo del ámbito lusófono (Barca, 2000; Barca y Schmidt, 2013), llevan decenios trabajando.

Esta rama de investigación parece haberse unido con éxito a la tradición anglosajona, más centrada en los procedimientos del historiador (Barton y Levstik, 2004; Cooper y Chapman, 2009; Lee, 2005) a través de los trabajos de la escuela

canadiense y estadounidense (Lévesque, 2008, 2011; Seixas y Morton, 2013; Van Sledright, 2011, 2014; Wineburg, 2001). Esta acertada conjunción en lo que se ha convenido en llamar *pensamiento histórico* (*Historical Thinking*) promueve la simulación del trabajo del historiador en el aula mediante la formulación de hipótesis sobre el pasado y su intento de demostrarlas a través de pruebas y de un método riguroso de análisis, poniendo en juego conceptos de primer orden (datos, fechas y hechos) y conceptos de segundo orden o metodológicos (Domínguez, 2015), relacionados con la relevancia histórica, el uso de fuentes históricas como pruebas, los cambios y continuidades en la historia, las causas y consecuencias de los hechos históricos, la perspectiva histórica, e incorpora también la dimensión ética de la historia. Así se posibilita responder a cuestiones históricas y entender el pasado de forma compleja.

A través de la conjugación de los dos tipos de contenidos que integran el pensamiento histórico, el pasado se torna útil para comprender cómo se ha formado el presente, lo que favorece el conocimiento del contexto actual, hace posible su inclusión y dirige sus acciones hacia la mejora de la sociedad.

La presente obra recoge más de una treintena larga de trabajos en esta línea del pensamiento histórico y su aplicación en las clases de ciencias sociales. Los bloques en los que se divide el libro son cinco. En primer lugar, un bloque dedicado a la enseñanza de la historia y el pensamiento crítico en la actual época donde predomina la posverdad y las noticias falsas (*fake news*) en las redes sociales y los medios de comunicación.

Un segundo bloque que recoge referencias a los trágicos sucesos relacionados con el Holocausto durante la Segunda Guerra Mundial y su tratamiento en las aulas, así como ejemplos de historias y actores tradicionalmente *invisibilizados* y olvidados, como son los pueblos indígenas.

El tercero de los bloques de la obra se dedica a reflexionar sobre la enseñanza del patrimonio como elemento generador de identidad, personal y colectiva, de modo que su uso didáctico sea útil para una ciudadanía democrática.

En el cuarto conjunto de aportaciones de este libro se exponen investigaciones sobre la formación docente y la conciencia histórica en el alumnado relacionadas

con las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, y su contribución al desarrollo de las competencias históricas para la consecución de una orientación temporal de más adecuada a los desafíos de la sociedad actual.

Finalmente, el último de los bloques está integrado por unas pertinentes y relevantes aportaciones sobre el tema central del libro, es decir, la enseñanza de temas controvertidos en las clases de Historia, donde es de destacar la participación de un gran referente como es Jörn Rüsen.

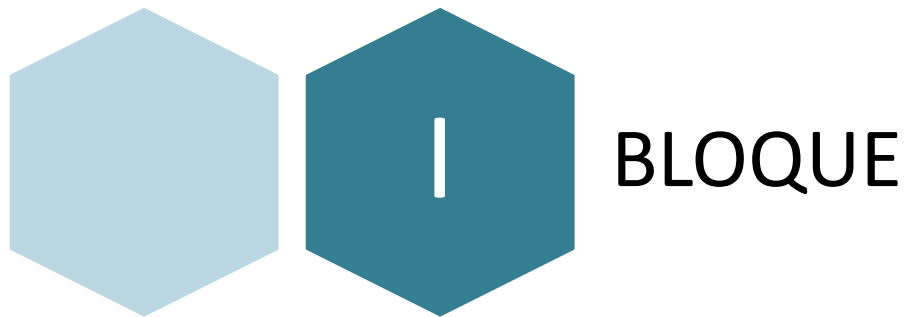
Confiamos en que la presente obra suponga una nueva aportación en la bibliografía sobre pensamiento histórico y conciencia histórica y, sobre todo, un estímulo al profesorado de todos los niveles de enseñanza para alentarlos en el camino de su aplicación en las aulas a fin de formar un cuerpo ciudadano autónomo, crítico y creativo.

Referencias bibliográficas

- Alfageme, M. B. y Miralles, P. (2014). El profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria ante la evaluación. *Educar em Revista*, 30(52), 193-209.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Barca, I. y Schmidt, M. A. (2013). La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 25-46.
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum.
- Borries, B. V. (1995). Exploring the Construction of Historical Meaning: Cross-Cultural Studies of Historical Consciousness Among Adolescents. En W. Bos, R.H. Lehmann (Eds.), *Reflections on Educational Achievement* (pp. 25-49), Münster/ New York.
- Cooper, H. y Chapman, A. (Ed.) (2009), *Constructing History*, 11-19. Londres, Gran Bretaña: Sage.

- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: España: Pomares-Corredor.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona, España: Graó.
- Gómez, C., Monteagudo, J. y López, R. (2012). El examen y la evaluación de los contenidos de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 37-49.
- Gómez, C. y Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24, 91-121.
- Gómez-Carrasco, C.J., Miralles-Martínez, P., López-Facal, R. y Prats-Cuevas, J. (2017). Las competencias históricas en el horizonte. Propuestas presentes y perspectivas de futuro. En R. López- Facal, P. Miralles-Martínez, J. Prats-Cuevas (Dir.) y C.J. Gómez-Carrasco (Coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 215-234). Barcelona, España: Graó.
- Grupo Ínsula Barataria (1994) (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Madrid, España: Mare Nostrum.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En M. Donovan y J. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-77), National Academies Press, Washington.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating students for the 21st Century*. Toronto, Canadá: University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2011). What it Means to Think Historically? en P. Clark (ed.), *New Possibilities for the Past. Shaping history education in Canada* (pp. 115-138), Vancouver/Toronto, Canadá: UBC Press.
- López-Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, 8-20.
- López-Facal, R., Gómez-Carrasco, C.J., Miralles, Martínez, P. y Prats-Cuevas, J. (2017). Educación histórica y desarrollo de competencias. En R. López-

- Facal, P. Miralles-Martínez, J. Prats-Cuevas (Dirs.) y C.J. Gómez-Carrasco (Coord.) *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 7-22). Barcelona, España: Graó.
- Miralles, P.; Gómez, C.; Sánchez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(2), 83-89.
- Monteagudo Fernández, J., Miralles Martínez, P. y Villa Arocena, J.L. (2014). *Evaluación de la materia de Historia en Secundaria. El caso de la Región de Murcia*. Saarbrücken: Publicia.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral, *Propuesta Educativa*, 7, 27-36.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York, Estados Unidos: Berghahn.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, Canadá: Nelson.
- VanSledright, B. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On practice, theories, and policy*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- VanSledright, B. (2014). *Assessing Historical Thinking & Understanding. Innovate designs for new standards*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, Estados Unidos: Temple University Press.



BLOQUE I: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ERA DE LAS *FAKE NEWS* Y LA POSVERDAD

Olga Magalhães & Eliane
Martins Freitas

(Universidade de Évora, Portugal)

(Universidade Federal de Goiás,
Brasil)

CAPÍTULO 1

CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO SOBRE PÓS- VERDADE E ENSINO DE HISTÓRIA¹

Introdução

*Informação confiável é para a
inteligência cívica o que ar limpo
e água limpa são para a saúde
pública.* (Wineburg, 2016, p.16)

Na última década jornalistas e cientistas políticos usaram em profusão o conceito de *pós-verdade*, definido pelo *Oxford Dictionaries* (2016) como "Relacionando-se ou denotando circunstâncias em que os factos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos à emoção e sua crença pessoal". Ou seja, narrativas em que verossimilhança e relações de causalidade são deliberadamente desprezadas, tomando lugar transmutações, pensamento animista, magia, forças sobrenaturais, ação à distância por princípio de semelhança, etc. Como desdobramento, entre outros, vivemos uma situação em que no "nosso novo normal, os

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia e pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e PT2020, no âmbito do projeto UID/HIS/00057 – POCI-01-0145-FEDER-007702.

This work is funded by national funds through the Foundation for Science and Technology and the European Regional Development Fund (FEDER) through the Competitiveness and Internationalization Operational Program (POCI) and PT2020, under the UID / HIS project / 00057 - POCI-01-0145-FEDER-007702

especialistas são descartados e são oferecidos factos flagrantemente alternativos. Esta suspeita que cai sobre os especialistas é parte de um problema maior” (Enfield, 2017).

O debate, que se intensificou em torno da campanha eleitoral de Donald Trump, bem como a propósito do referendo no Reino Unido que conduziu ao *Brexit*, ocupou-se inicialmente, a grosso modo, da concepção de verdade. A reflexão sobre este fenómeno dividiu-se em dois campos, inter-relacionados entre si, de um lado a discussão levada a cabo pela Filosofia em torno da relação entre política e verdade, sob influência do contributo de filósofos como Michel Foucault e Hannah Arendt. De outro, a reflexão sustentada pela Comunicação Social sobre literacia digital, como identificar *fake news*, como testar a confiabilidade de *websites*, em suma *fact cheking*. Mais recentemente a discussão tem se ampliado para outras áreas do conhecimento, que buscam compreender questões ligadas à subjetividade, às representações sociais e outras.

No que respeita à discussão sobre *fake news* e literacia digital, observa-se a construção de oposições entre *fake news* (entendido como informação falsa, muitas vezes sensacional, disseminada sob disfarce de notícia) a *fact checking* (entendido como “avaliação da veracidade de uma afirmação”, segundo Vlachos & Riedel, 2014, p. 1), verdadeiro a falso, desinformação a mentira. Parece-nos que tal construção incorre no risco de normalizar/naturalizar a perspectiva da existência de uma verdade absoluta e única. E, em consequência, a impossibilidade de construção de narrativas fidedignas e plausíveis que considerem a diversidade e pluralidade de versões existentes. Não se trata aqui de defender o relativismo extremado que desemboca na máxima “tudo é válido”, mas em considerar a necessidade de engendrar análises críticas ancoradas no cruzamento dessa pluralidade. Cruzamento este que se configura como questão candente para uma agenda mais ampla de cidadania crítica para a democracia.

Neste sentido acreditamos que a História, enquanto campo disciplinar, pode oferecer alguns aportes teórico-metodológicos que contribuam para o debate, uma vez que o enterro público de “factos objetivos” e “apelos à emoção e crença pessoal” não são questões estranhas à História. Guardadas as devidas especificidades históricas, colocadas pelo papel dos médias na atualidade, os

historiadores estão habituados a se questionar sobre os fatos e os testemunhos históricos.

Assim, a partir da leitura inspiradora do texto de S. Wineburg, *Why historically thinking is not about History* (2016), procuramos refletir sobre o papel da aprendizagem e do ensino de história em tempos de pós-verdade e *fake news* e em que a capacidade de análise crítica e cruzamento de fontes não parece bastar para a construção de narrativas fidedignas e plausíveis sobre o passado. Neste contexto parece-nos pertinente que Historiadores e professores de História se questionem, entre outros, sobre: Como trabalhar noções de plausibilidade, consistência e qualidade da explicação histórica? Qual o lugar da verdade e da objetividade? Como distinguir informação de conhecimento? Bastará fazer de cada estudante alguém capaz de, sistematicamente, fazer a crítica das fontes? Como compaginar isso com uma visão multifacetada e plural da História? Perante tais questões este texto mais do que propor soluções é um convite para a reflexão sobre o que pode ser o ensino da História e qual pode ser o seu contributo para a formação de pessoas livres e informadas.

Discussão

Não raro deparamo-nos com o questionamento oriundo de jovens estudantes, mas não só destes, sobre a “utilidade” de se aprender História. Muitos de nós, professores e professoras de História, já ouvimos afirmações do tipo: “estudar História é uma perda de tempo”. Tais discursos, conforme Martins (2018, p. 35), fruto de uma sociedade imediatista e utilitarista, ignoram algo fundamental: “a presença da História na consciência pessoal dos indivíduos, no meio social em que vivem e no discurso político que os envolve”. É preciso ter claro, sem entrar aqui no necessário debate sobre a fragilidade da formação da consciência histórica no itinerário escolar, que “aprender-ensinar História não se restringe à aquisição de conteúdos programáticos nem se esgota nela” (Martins, 2018, p. 38). A constituição da consciência histórica “é um *factum vitae* dinâmico e evolutivo” (Martins, 2018, p. 38), donde resulta que o fundamento do conhecimento histórico é a “reflexão temporal sobre a experiência vivida individual e socialmente” (Martins, 2018, p. 40).

Partindo destes pressupostos acreditamos que a História e o ensino de História têm um importante contributo a dar nestes tempos de pós-verdade. Sabemos que atualmente a questão mais crítica que os jovens estudantes enfrentam no que respeita às informações não é como encontrá-las. Neste campo eles têm à sua disposição o ótimo trabalho feito pelos buscadores de informação da *web*, nomeadamente *Google*. Em um clique são bombardeados por milhares de informações. Mas, “determinar quem está por detrás da informação e se ela é merecedora da nossa confiança é mais complexo do que uma dicotomia de verdadeiro/falso” (McCrew; Ortega; Breakstone e Wineburg, 2017, p. 4). Mesmo na perspectiva da literacia digital, a questão não se restringe à credibilidade ou não dessa informação, deve acrescentar-se a isso a questão dos buscadores de informação e de quem alimenta esses buscadores. Do ponto de vista da História a questão é um tanto mais profunda, visto que partindo da operação histórica mais rudimentar cabe lembrar que “A primeira coisa que o estudo histórico nos ensina é que não existe informação flutuante. A informação vem de algum lugar” (Wineburg, 2016, p. 3). Ou seja, não basta colher as informações, é necessário inseri-las “em uma moldura cultural que permita entender-lhes o sentido de origem e de uso” (Martins, 2018, p. 42). Daí resulta que o desafio colocado pelo presente à História e ao ensino de História passa por fornecer instrumentos para que os jovens estudantes possam formar uma opinião crítica e autónoma sobre a experiência vivida no presente e no passado, bem como sua perspetivação de futuro. Para isso é necessário o desenvolvimento de algumas competências de leitura histórica. Neste sentido consideramos essencial analisar (e recuperar) alguns conceitos chave, inerentes ao fazer histórico, cuja relevância nos parece elevada: Fonte(s); Narrativa; Plausibilidade.

O que são fontes? Na clássica aceção de Lucien Febvre em 1933, fontes são:

(...) os textos, sem dúvida. Mas todos os textos. E não apenas esses documentos de arquivo (...) Mas um poema, um quadro, um drama: documentos para nós, testemunhas de uma história viva e humana, saturados de pensamento e de ação em potência... (1992, p. 27)

O texto de Febvre, apesar de datado, pensando aqui no combate do autor à Escola Metódica francesa, é também atualíssimo. Nessa aceção do autor importa reter que as fontes históricas, em sua pluralidade e diversidade de formatos e de suportes,

são “testemunhas” e enquanto tal carregam, cada uma a seu modo, as visões de mundo daqueles que a produziram e portanto podem diferenciar-se e mesmo divergir entre si. Disso resulta que não basta reunir estes diferentes testemunhos, ao modo do que propunha a História científica do século XIX, mas é necessário também confrontá-los. Não na perspectiva de sentenciar qual deles detém a verdade, mas na busca de narrativas possíveis, plausíveis.

Esta aceção de fonte histórica é fundamental para o desenvolvimento do espírito crítico nos jovens estudantes. Disso resulta a primeira tarefa colocada para o ensino de História: não basta reunir e apresentar vários exemplares de fontes históricas aos jovens estudantes. A mera reunião da pluralidade e diversidade de fontes pode desembocar no relativismo ou na busca de uma verdade absoluta. Importa lembrar que apesar de “testemunhas de uma história viva” as fontes “não falam por si mesmas”. Cabe, portanto, a adoção de uma atitude interrogativa perante essas fontes, no sentido de compreender: como, onde, porque e por quem foram produzidas. Ou seja, problematizar e verificar a informação presente nas fontes: Quem escreveu/ produziu isso? Qual é a perspectiva do autor? Quando isso foi escrito/produzido? Onde foi escrito/produzido? Por que foi escrito/produzido? É confiável? Porquê? Porque não? As respostas a estas perguntas devem permitir aos jovens estudantes: identificar a posição do autor sobre o acontecimento histórico; identificar e avaliar o propósito do autor ao produzir o documento; construir hipóteses sobre o que o autor irá dizer antes de ler o documento; avaliar a confiabilidade da fonte, considerando género, público e propósito.

Estas informações são fundamentais para que os jovens estudantes tirem suas próprias conclusões, mesmo que estas apareçam na forma de possibilidades: o autor provavelmente acredita que...; eu acho que o público é...; baseado na fonte de informação, eu acho que o autor poderia ...; eu confio / não confio neste documento porque...

A partir disso estarão aptos a avançar na problematização das fontes, na busca de sua contextualização: Quando e onde o documento foi criado? O que era diferente então? O que era o mesmo? Como as circunstâncias nas quais o documento foi criado afetam seu conteúdo? Ao responder a tais questões será possível compreender como o contexto / pano de fundo influencia a informação do conteúdo do documento. E, portanto, reconhecer que os documentos são produtos de pontos

específicos no tempo, desse modo, baseados no pano de fundo da informação, compreender esses documentos de forma diferente: o autor pode ter sido influenciado por (contexto histórico); este documento pode não dar me toda a imagem porque ...

Se o documento nos dá uma imagem parcial do acontecimento, cabe confrontar diferentes perspectivas sobre o mesmo: O que dizem outros documentos? Os documentos estão de acordo? Se não, porquê? Quais são os outros possíveis documentos? Que documentos são mais confiáveis? Aqui o trabalho da História deve superar o *fact cheking* e avançar no processo de formação do espírito crítico. Não basta testar a validade das fontes. O confronto entre diferentes pontos de vista deve possibilitar que os jovens estudantes problematizem a ideia de uma verdade única e absoluta, visto que importa também que as fontes utilizadas permitam a construção de narrativas plausíveis. E, desse ponto de vista, concordamos com a formulação de Martins:

História como ciência, cujos resultados historiográficos são expressos em narrativas que encerram argumentos demonstrativos articuladores da base empírica da pesquisa e da interpretação do historiador em seu contexto. A historiografia, assim, encerra em si as características de ser empiricamente pertinente, argumentativamente plausível e demonstrativamente convincente (2010, p. 10)

Isto é, consideramos o labor historiográfico como uma atividade que funda a sua qualidade na produção de narrativas coerentes, assentes em evidências e articuladas do ponto de vista da sua capacidade explicativa.

Do ponto de vista da hermenêutica das fontes, as operações acima são concomitantes e intrinsecamente ligadas a perguntas tais como: Que alegações faz o autor? Que evidências usa o autor? Que linguagem (palavras, frases, imagens, símbolos) o autor usa no documento para persuadir o público? Isso permite de um lado identificar as alegações do autor sobre um evento e, de outro, avaliar as evidências e raciocínios que o autor usa para reivindicar apoio. Ou seja, avaliar a escolha de palavras do autor e entender a intencionalidade da linguagem. O que leva a formação crítica de posicionamentos diante da fonte: Eu acho que o autor escolheu estas palavras para...; O autor está tentando me convencer ...; O autor afirma...; A evidência usada para apoiar as alegações do autor são...

A este propósito, não podemos ignorar as palavras de Wineburg e Reisman (2015, p. 3): “a literacia disciplinar [do conhecimento histórico] exige que os estudantes empenhem todo o peso do seu intelecto no ato de ler. Além de procurar fontes e de as contextualizar, a corroboração e uma leitura atenta são cruciais para dar sentido aos textos históricos”.

Considerações finais

O trabalho primordial a ser realizado em contexto de sala de aula de História, deverá contribuir para que uma aprendizagem da História assente na hermenêutica das fontes promova o desenvolvimento da compreensão crítica da informação, até porque “num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a seleccionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado” (Barca, 2006, p. 96). Esse trabalho contribui também para a aquisição de competências históricas que se projetam na leitura do mundo atual.

Procuramos também refletir sobre potenciais dilemas emergentes de uma leitura demasiado estreita do *fact cheking*, que pode contribuir para a criação de uma “verdade”, impedindo uma visão plural do mundo e não esquecendo que “o reconhecimento de uma multiplicidade de narrativas não significa uma aceitação indiscriminada de todas elas. Existem critérios específicos para justificar as versões históricas” (Barca, 2006, p. 96).

Esta reflexão não pode, no entanto, iludir os dilemas que permanecem no ensino de História. Elencamos alguns:

- Como trabalhar noções de plausibilidade, consistência e qualidade da explicação histórica?
- Qual o lugar da verdade e da objetividade?
- Como distinguir informação de conhecimento?
- Bastará fazer de cada estudante alguém capaz de, sistematicamente, fazer a crítica das fontes?
- Como compaginar isso com uma visão multifacetada e plural da História?
- Como fugir da “verdade absoluta” evitando o “relativismo total”?

A consideração destes dilemas e a procura de soluções educativas adequadas ao ensino de História constitui um desafio para os professores e professoras de História, confrontados com estudantes a quem não falta informação, mas cuja literacia digital não é um dado adquirido.

Alguns exercícios sugeridos por McCrew et al. (2017, pp.8-9) podem ajudar a desenvolver estas competências digitais. Assim, sugerem os autores que não basta uma leitura atenta da informação constante numa determinada página – é necessário “ler lateralmente”, isto é, ajudar os jovens estudantes a encontrarem, fora da página consultada, informação relevante sobre a própria página e assim analisarem as bases da sua credibilidade; sugerem também que os estudantes devem compreender as formas pelas quais os motores de busca elencam os resultados de pesquisa em vez de se limitarem a escolher o primeiro ou segundo resultado e, finalmente, sugerem que se ensine os estudantes a usarem com sagesa a Wikipédia², apesar de todas as reticências que muitos educadores lhe colocam. Argumentam os autores que “os nossos olhos enganam e podemos ser vítimas de gráficos com aparência profissional, linhas de referências académicas e o fascínio dos domínios ‘.org’” (p. 9).

Finalmente, não podemos esquecer que a História é um saber em permanente reconstrução, um saber provisório ou, nas palavras de Barca (2001, p. 21), “atualmente reconhece-se que a existência de uma multiplicidade de propostas explicativas faz parte da natureza do conhecimento histórico, o que confere um carácter de provisoriedade” e assim a aprendizagem da História pode ser um poderoso instrumento de leitura de um mundo complexo e não apenas uma coleção de datas e factos a serem memorizados.

Dessa forma, teremos sempre a compreensão de que “o passado é, por definição, um dado que nada poderá modificar. Mas o conhecimento do passado é algo em progresso, que se transforma incessantemente” (Bloch, 1949, p. 36).

² Os mesmos autores referem “um estudo publicado na revista Nature que indica que cada entrada científica da Wikipédia tem em média quatro erros (...) e que o mesmo estudo mostra que a Enciclopédia Britânica, considerada a maior autoridade de referência, contém, em média, três erros por entrada” (McCrew et al., 2017, p.9).

Referências bibliográficas

- Barca, I. (2001). Conceções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. Em: Barca, I. (org.). *Perspectivas em Educação Histórica: Actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. (pp 29-43) Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Barca, I. (2006) Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, Especial, p. 93-112.
- Bloch, M. (1949). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. [disponível em http://classiques.uqac.ca/classiques/bloch_marc/apologie_histoire/apologie_histoire.html]
- Caulfield, M. (s/d). *Web Literacy for Student Fact Checkers*. [<https://webliteracy.pressbooks.com/>]
- Enfield, N. (2017). We're in a post-truth world with eroding trust and accountability. It can't end well. *The Guardian International Edition*. [<https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/nov/17/were-in-a-post-truth-world-with-eroding-trust-and-accountability-it-cant-end-well>]
- Febvre, L. (1992). *Combats pour l'Histoire*. Paris: Armand Colin.
- Martins, E. C. R. (2010). O renascimento da História como ciência. Em: Martins, E. C. R. (Org.). *A história pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX*. São Paulo: Contexto.
- Martins, E. C. R. (2018) História: Aprender o quê, por quê, para quê? Em: Urban, A.C; Martins, E. C. R. e Cainelli, M. (org) (2018) *Educação Histórica: ousadia e inovação em Educação Histórica* (pp. 35-44). Curitiba: W.A. Editores.
- McCrew, S.; Ortega, T.; Breakstone, J. e Wineburg, S. (2017). Civic reasoning in a social media environment. *American Educator* (Fall), pp. 4-9.
- Oxford Dictionaries (2016) <https://en.oxforddictionaries.com/definition/post-truth>

- Vlachos, A. & Riedel, S. (2014). Fact Checking: Task definition and dataset construction, *Proceedings of the ACL 2014 Workshop on Language Technologies and Computational Social Science*, 18–22.
- Wineburg, S. (2016). Why historically thinking is not about History. *History News*, 13-16.
- Wineburg, S. e Reisman, A. (2015). Disciplinary literacy in History: A toolkit for digital citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 58(8), pp. 1-6

CAPÍTULO 2

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PARA HUIR DE LOS TOTALITARISMOS. UN CASO DE ESTUDIO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

José Monteagudo
Fernández⁽¹⁾ Bárbara Oliva
López⁽²⁾, Joaquín Murcia
López⁽²⁾ & Jorge Ortuño
Molina⁽¹⁾

⁽¹⁾(Universidad de Murcia, España)

⁽²⁾(IES Valle del Segura, Murcia,
España)

Introducción

En las siguientes líneas se expone una experiencia de innovación didáctica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en base al pensamiento histórico.

Gómez y Miralles (2015) realizaron una excelente síntesis sobre la evolución del concepto y significado del pensamiento histórico donde afirmaron que saber historia no es acumular conocimientos factuales, sino que para saber historia y comprenderla es necesario actuar como lo hacen los historiadores. La historia es un constructo humano y, como tal, se tiene que enseñar y aprender a hacer historia. Es esto lo que hace que la historia sea explicación e interpretación, en definitiva, pensamiento. Un pensamiento histórico que ha de ser reflexivo y crítico.

La obra de referencia más reciente, y que viene a condensar las diferentes líneas de pensamiento histórico, es la de Seixas y

Morton (2013), donde definieron el pensamiento histórico como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas, estableciendo seis conceptos clave sobre los que poder trabajar de forma explícita y de forma singular, si bien todos los conceptos se interconectan para alcanzar dicho pensamiento histórico. Dichos conceptos, pues, son: relevancia histórica; fuentes; cambio y continuidad; causas y consecuencias; perspectiva histórica; y la dimensión ética de la historia.

El trabajo de estos seis conceptos metodológicos debería conducir al desarrollo de varias destrezas en las clases de Historia (Gómez, Ortuño y Molina, 2014). En primer lugar, está la capacidad de abordar los problemas históricos en su contexto, de acuerdo con su trascendencia para la sociedad. Aquí se debe poner el énfasis en la necesidad de ligar las vidas diarias de los hombres y las mujeres en el pasado a grandes procesos históricos. La historia social desempeña sin duda un importante papel a la hora de establecer vínculos con el pasado, el presente y el interés de los estudiantes por conocer la historia. En segundo lugar, la estimulación del análisis y la extracción de evidencias de las fuentes y los experimentos históricos, un ámbito que relaciona el pensamiento histórico con un proceso metodológico. En tercer lugar, el desarrollo en los estudiantes de una conciencia histórica, es decir, la capacidad de interrelacionar fenómenos pretéritos y presentes. Estas destrezas combinan el uso de las fuentes con la transmisión de los conocimientos históricos en el marco de un problema complejo: la relación entre la argumentación correcta, la capacidad de plantear causas y consecuencias, así como la comprensión de los cambios y las continuidades en un proceso histórico desde una perspectiva multifactorial.

En nuestra propuesta hacemos hincapié en el uso de fuentes históricas y su conversión en pruebas mediante la interrogación a las mismas para obtener información. Coincidimos así con Sáiz y Domínguez (2017) en que es el más importante de los conceptos de segundo orden que contempla el pensamiento histórico a la hora de enseñar y aprender historia. A partir del trabajo con fuentes se desarrollan otras capacidades relacionadas con otros conceptos metodológicos, como los de cambio y continuidad, y causa y consecuencia. Este último, junto al uso de fuentes, es al que más habituados están los docentes y discentes, ya que, siguiendo a Moradiellos (2011), entre los principios gnoseológicos de la historia

están el apoyo en pruebas y evidencias, y la explicitación de las causas de los procesos históricos. Además, en opinión de Domínguez (2015), enseñar al alumnado a hacer historia supone aprenderlo mediante ejercicios prácticos de indagación sobre fuentes y explicación causal.

La historia es importante en la formación de los adolescentes en los tiempos de la posverdad y el exceso de información, donde las noticias y datos son casi inabarcables, siendo algunas de ellas incompletas, sesgadas o manipuladas. Si a ello añadimos el hecho de que el discurso histórico se construye en multitud de ocasiones como un elemento que pretende justificar acciones presentes amparadas en una posible o supuesta trayectoria temporal de siglos que justifique el carácter inamovible de decisiones políticas, entendemos cómo han sido tan frecuentes los abusos de la historia a lo largo de las sociedades humanas, y cómo aún hoy en día es habitual el interés de los grupos de poder por controlar lo que se dice del pasado (MacMillan, 2014). Podemos afirmar, casi, que la posverdad en historia es mucho más lejana en el tiempo que en los actuales medios de comunicación.

Por lo tanto, y siguiendo a Wineburg (citado por Domínguez, 2015), pensar históricamente ayuda a familiarizarse con el manejo de fuentes, para, en lugar de juzgar y opinar, se indague para conocer mejor lo ocurrido y aprender. En el caso de esta experiencia didáctica de innovación, los contenidos del periodo de Entreguerras han supuesto una oportunidad para relacionarlos con los derechos democráticos y sus prácticas asociadas, buscando una futura ciudadanía más sensible y reivindicativa respecto de su defensa (Molina-Neira, 2017).

De este modo, dicha propuesta no solamente trata de mejorar la comprensión de la historia en el aula, sino que va más allá al pretender el fomento de la formación de una ciudadanía reflexiva y crítica, dando un sentido pleno y actualizado a la presencia de la historia en el currículo, alineándonos así, en palabras de Gómez, Miralles y Rodríguez (2017, pp. 3-4), "con la visión humanística de la enseñanza de la historia que promueve la formación ciudadana a través del razonamiento de los hechos sociales en el pasado".

Metodología

El objetivo principal del trabajo fue contribuir a la mejora del conocimiento y la comprensión histórica del alumnado en 4.º de ESO. Para ello nos propusimos dos objetivos específicos:

- Diseñar una unidad didáctica que trabajase de forma explícita conceptos de segundo orden como son las fuentes históricas, la relevancia y la explicación histórica, si bien con un enfoque didáctico tradicional en su eje de innovación que contara con algunas de habilidades propias del pensamiento histórico, siguiendo el modelo propuesto por Seixas y Morton (2013), en este caso relevancia histórica, fuentes y causas y consecuencias.
- Analizar la opinión del alumnado al inicio y al final de la propuesta didáctica para comprobar si se habían producido cambios en su concepción de la historia.

Si bien decidimos trabajar, tal y como indica el currículo educativo, estos conceptos de segundo orden, la puesta en práctica de la misma se llevó a cabo de una manera tradicional, de forma intencionada, para introducir al alumnado en su abordaje y en la que el este apenas tuvo elementos de reflexión y simplemente se le facilitaron una serie de fuentes textuales y gráficas en las que debía buscar información y responder a interrogantes que estaban recogidos en las propias fuentes.

Para dar respuesta a estos objetivos diseñamos una investigación no experimental de tipo transversal con carácter cuantitativo, ya que observamos las relaciones entre variables tal como se han dado en su contexto natural, en este caso el aula, en un único momento con la intención de medir si ha existido progresión en la comprensión de la historia como materia formativa, cuantificando los datos y sometiénolos a análisis estadístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Participantes

El centro para el que fue diseñada la unidad didáctica de innovación está situado en una localidad semi-rural de la Región de Murcia que cuenta con 6.635 habitantes, de los que un 18, 20% son inmigrantes. Su economía está basada en el sector agrícola, bien en producción, bien en transformación, y un emergente sector servicios con personal que ha adquirido cierta calificación. Predomina la clase media obrera.

La presente intervención didáctica fue dirigida, durante el curso 2017/2018, a dos grupos de 4.º de ESO bastante diferentes entre sí. El primero era un grupo ordinario de 26 alumnos con un nivel académico bajo que contaba con tres alumnos que necesitaban un PTI y siete alumnos de familia inmigrante que estaban muy integrados en la clase, pero su dominio del castellano no era fluido. Más de la mitad de estudiantes del grupo suspendió la asignatura de Historia el primer trimestre con notas muy bajas.

El segundo se trataba de un grupo de 23 alumnos de Enseñanza en Lengua Extranjera (Inglés) pero con un bajo nivel de inglés en general, aunque con buenos resultados en la asignatura de Historia, que contaba con dos alumnos con PTI de Altas Capacidades, tres alumnos extranjeros y una alumna absentista.

De toda esta muestra, al final los participantes en la investigación han sido los 30 alumnos (18 del grupo ordinario y 12 del grupo bilingüe) que han respondido a los dos cuestionarios proporcionados por el docente.

Instrumentos

El procedimiento seguido comenzó la elaboración de la unidad formativa y su validación por dos expertos universitarios en Didáctica de las Ciencias Sociales, cuyas observaciones permitieron enfocar de forma correcta la implementación de la unidad didáctica. Posteriormente se ejecutó la propuesta didáctica y se evaluó la misma.

El instrumento empleado para la recogida de datos ha sido un cuestionario tipo Likert con cinco valores (1 = Totalmente en desacuerdo (Td); 2 = Desacuerdo (D); 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo (Na-nd); 4 = De acuerdo (Da); 5 = Totalmente de acuerdo (Ta)), que se implementó al inicio y a la conclusión de la intervención didáctica.

El análisis de los datos proporcionados por el cuestionario se ha realizado a través del paquete estadístico PSPP, una herramienta desarrollada como un proyecto de software libre que permite la creación de una matriz de datos y su posterior análisis univariado y/o bivariado.

Resultados

Los siguientes gráficos muestran los resultados obtenidos tras la aplicación inicial y final del cuestionario sobre pensamiento histórico en ambos grupos.

En relación a las características de la materia histórica (Gráfico 1), los dos primeros ítems ofrecen unos resultados negativos en la opinión del alumnado. En el caso del grupo ordinario la media de frecuencia de las respuestas empeora ligeramente en los dos ítems mencionados, pues son más los alumnos que consideran que la historia que aparece en los libros de texto es verdadera e incuestionable (4,28 frente a 4,39), al tiempo que hay un número menor de discentes que consideran que la historia es una ciencia y sigue un método científico (4,56 frente a 4,28).

Algo similar ocurre en el grupo bilingüe, donde resulta confuso que haya menos alumnos que al final de la intervención didáctica piensen que la que la historia que aparece en los libros de texto es verdadera e incuestionable (4,33 frente a 3,92), a la par que descienda la media de los que opinan que la historia es una ciencia y sigue un método científico (3,58 frente a 3,33).

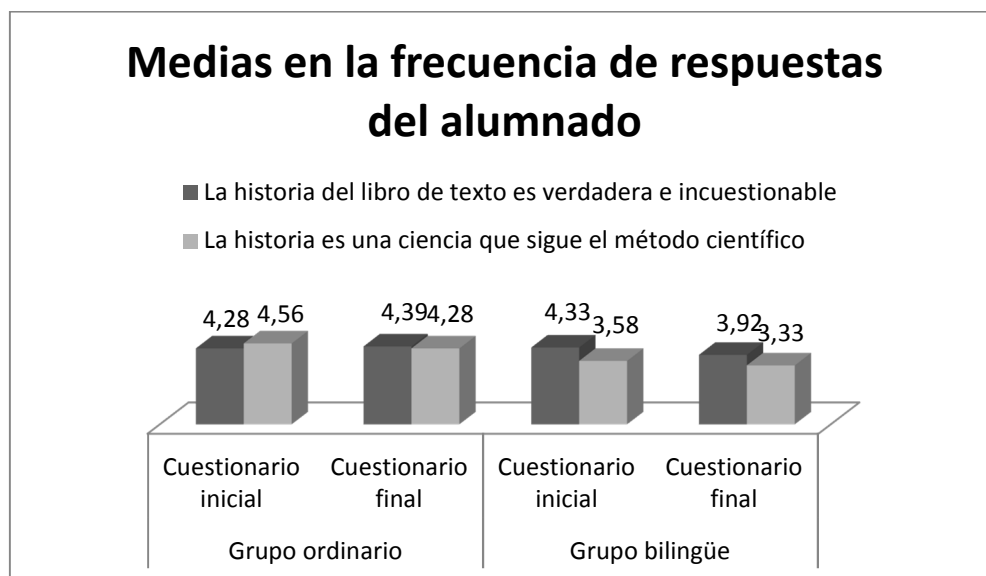


Figura 1. Frecuencia de respuestas en el cuestionario inicial y final sobre las características de la disciplina histórica. Fuente: Elaboración propia.

En lo tocante a la competencia de relevancia histórica (Gráfico 2), los resultados son dispares entre los grupos. En el caso del grupo ordinario, la media en la frecuencia de las respuestas obtuvo mejores resultados, pues cuando se les

preguntó a los estudiantes si todos los personajes y hechos que han estudiado son relevantes para la historia, en el caso de los personajes históricos la media desciende de 4,50 a 4,28; situación similar para el caso de los hechos históricos, que baja del 4,44 a 4,39.

Para el caso del grupo bilingüe ocurre lo contrario, la media de respuestas aumenta en los dos ítems, pasando de 3 al 3,73 en el caso de los personajes y del 3,08 al 3,42 en el caso de los hechos históricos.

Los resultados vienen a mostrarnos, tras una unidad didáctica en la que supuestamente se pueden trabajar los conceptos de segundo orden que facilitan el pensamiento crítico e histórico del alumnado, que la percepción del alumnado hace que no varíe, o en su caso empeore, el concepto que tienen de la historia como ciencia, a pesar de haber trabajado la idea básica de prueba como elemento constitutivo del conocimiento histórico, otorgando validez a lo leído en los libros de texto sin cuestionamiento. A su vez, el principio de relevancia histórica de personajes no introduce apenas variaciones significativas, al igual que ocurriera con los acontecimientos u hechos históricos, con las implicaciones que ahora comentaremos.

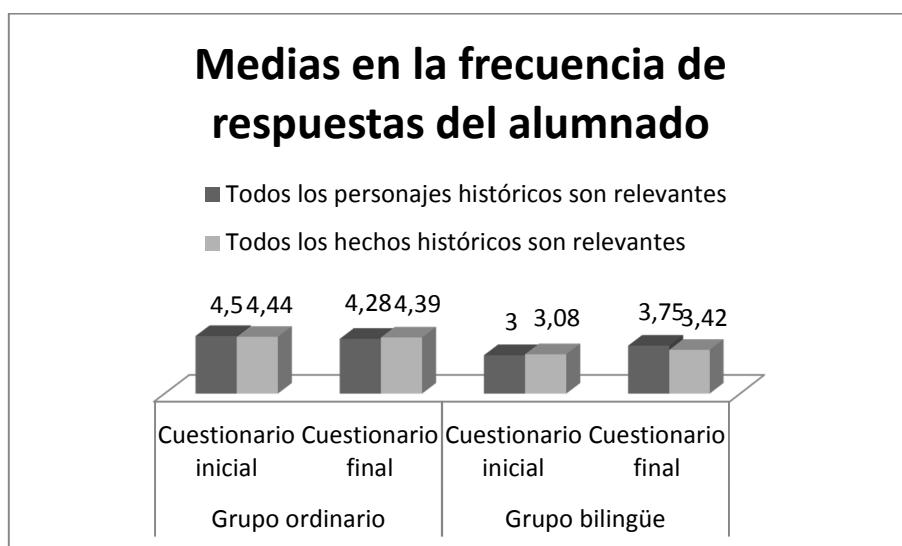


Figura 2. Frecuencia de respuestas en el cuestionario inicial y final sobre el concepto histórico de segundo orden relacionado con la relevancia histórica.

Fuente: Elaboración propia.

Los ítems relacionados con las competencias de causa y consecuencia vuelven a registrar resultados ligeramente dispares entre los grupos, aunque globalmente negativos. En el caso del grupo ordinario los ítems sobre si un hecho del pasado surge por una única causa y provoca una única consecuencia, y si un cambio en la historia es producido por múltiples causas y provoca múltiples consecuencias, la media en la frecuencia de las respuestas en el primer ítem es superior en el cuestionario final (2,11 frente a 2,18) y, aunque también levemente inferior en el cuestionario final frente al inicial (4,44 frente a 4,36 respectivamente), en el segundo caso son menos los alumnos que están de acuerdo con la afirmación de la multicausalidad en la historia.

Prestando caso al grupo bilingüe, se observa que, aunque descienda el número de alumnos que considera que un hecho del pasado surge por una única causa y provoca una única consecuencia (1,90 frente a 1,64), en el caso del ítem sobre si un cambio en la historia es producido por múltiples causas y provoca múltiples consecuencias, la media de respuestas también es inferior (4,60 frente a 4,18).

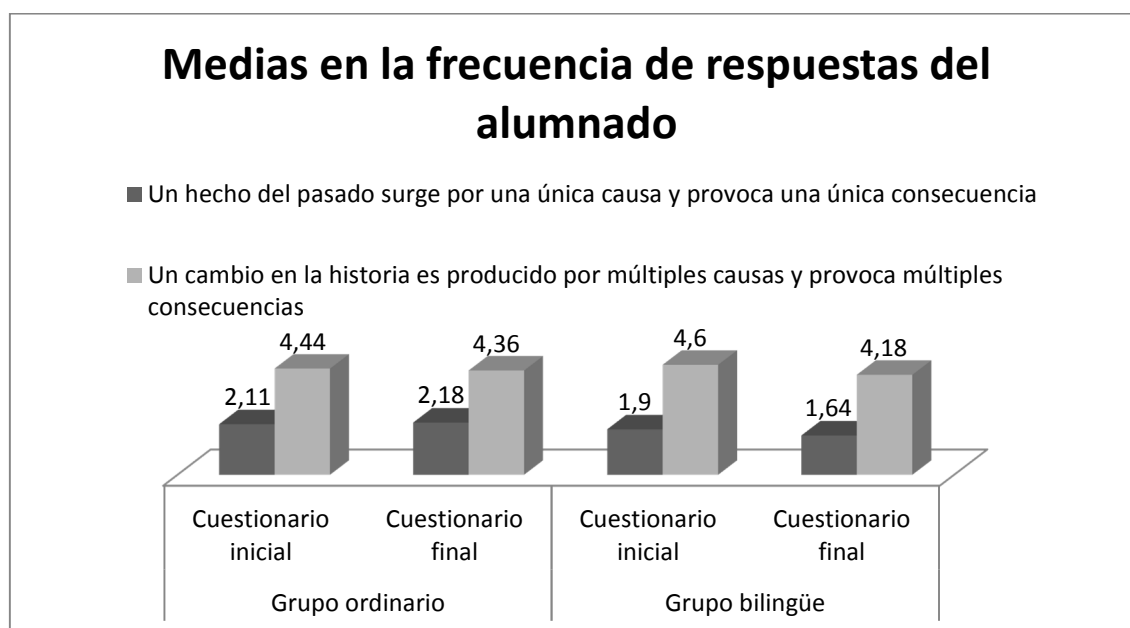


Figura 3. Frecuencia de respuestas en el cuestionario inicial y final sobre el concepto histórico de segundo orden relacionado con causa y consecuencia.

Fuente: Elaboración propia.

Los últimos ítems estaban relacionados con la forma en la que el alumnado trabaja y estudia la historia. En este sentido los resultados son claramente positivos en

ambos casos, ya que en el grupo ordinario a la afirmación de si estudian historia utilizando textos e imágenes del pasado, la media en la frecuencia de las respuestas mejora en el cuestionario final (2,72 frente a 3,44), al tiempo que son menos los discentes que aseguran haber utilizado solamente el libro de texto para estudiar historia (4,11 frente a 3,82).

Algo similar vemos en el grupo bilingüe, donde el alumnado que estudia historia utilizando textos e imágenes del pasado aumenta significativamente (2,75 frente a 4), al mismo tiempo que son menos los aprendices que han utilizado solamente el libro de texto para estudiar historia (3,42 frente a 2,92).

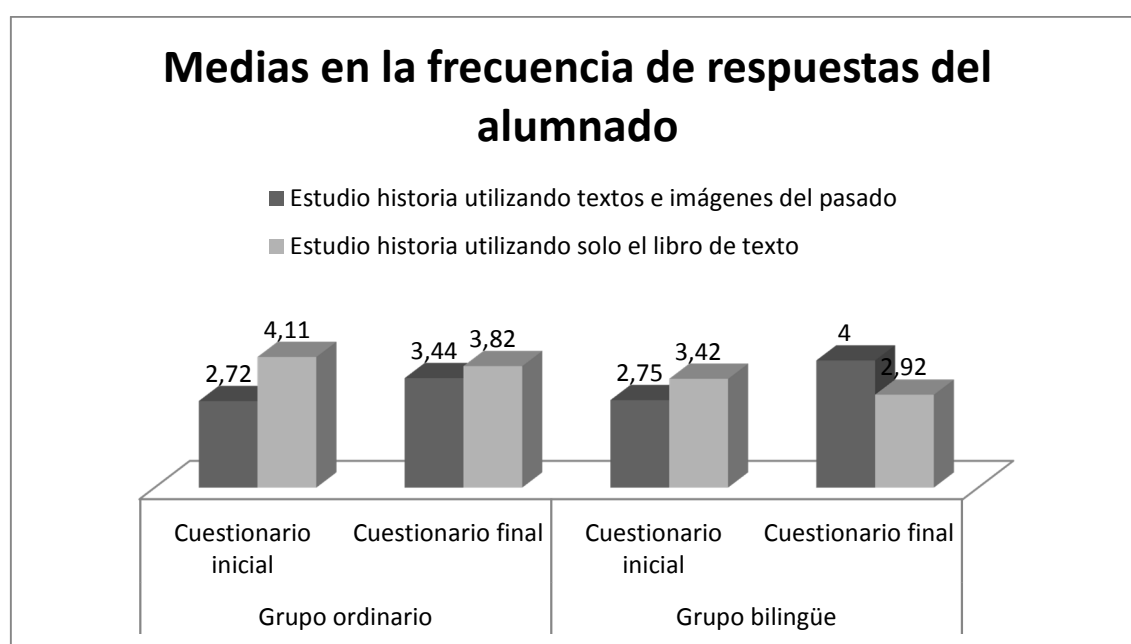


Figura 4. Frecuencia de respuestas en el cuestionario inicial y final sobre el modo de estudiar historia por parte del alumnado. Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Los resultados analizados resultan limitados en cuanto a la participación, pero permiten aventurar algunas ideas interesantes sobre la disparidad existente entre los objetivos del currículo como mera palabrería y lo que puede ocurrir mediante el uso de determinados recursos y prácticas docentes para no avanzar en el desarrollo del pensamiento crítico y atajar las consecuencias de la posverdad.

En el caso de los dos grupos es cierto que el alumnado se siente más motivado y participativo en las clases de historia, al tiempo que se amplían los recursos a su

alcance, además del libro de texto. Sin embargo, observamos que mediante una práctica en la que simplemente se sustituye el libro de texto por otros recursos, pero las preguntas y actividades tienen un mismo cariz, la confianza del alumnado de la historia como un conocimiento que ha de ser interpretado y analizado de forma crítica se diluye. Tras una unidad en la que supuestamente los resultados debieran aumentar positivamente, las variaciones son mínimas, y podríamos decir que: a peor, hacia la dirección de creer que la historia que leemos es lo que pasó. Esto hace que los libros de texto se conviertan en discursos creídos sin crítica alguna, y que la historia no se considere como una ciencia formal. Por su parte, en cuanto a los personajes históricos y a la relevancia de hechos, podemos ver que en ningún momento el alumnado se cuestiona que no todos los hechos tienen el mismo impacto, ni que todos los personajes tratados tienen la misma relevancia. Esto dificulta enormemente la capacidad de discriminar información o de otorgar una justa capacidad de acción de los agentes históricos.

Este elemento se relaciona, a su vez, con el resto de ítems referidos a las causas y consecuencias, y la visión que tiene el alumnado de la historia, que son negativos, lo que nos empuja a mejorar las futuras intervenciones didácticas en dichos aspectos no sólo en la dirección de tratar de forma más o menos explícita estos contenidos, sino de dotarles de verdad de recursos y tiempos que otorguen significado a estos conceptos. Queremos decir que los conceptos metodológicos que son los conceptos de segundo orden o claves del pensamiento histórico, que al fin y al cabo es de lo que se trata, no sean tratados como contenidos de primer orden (enumeración de fuentes o tratamiento de explicaciones o personajes dados y cerrados por el profesor sin controversia alguna). Es necesario que el alumnado profundice en el carácter interpretativo de la historia (Chapman, 2017), y que entienda por qué unos determinados actores históricos son los que se estudian y no otros, cuál es su implicación por parte de quienes los han elegido para ser estudiados, qué sentido tienen los hechos históricos dentro de un discurso creado sobre el pasado, cómo sabemos y qué debilidades tienen el conocimiento de esos hechos, así como qué gradación de responsabilidades podemos realizar sobre la explicación de un determinado hecho y sus consecuencias.

Limitaciones y prospectiva de la investigación

Entre los motivos que han podido influir en los malos resultados se encuentra el escaso bagaje acumulado en el abordaje directo de las competencias propias del pensamiento histórico, así como la falta de regularidad en el ritmo de trabajo, pues fueron varias las jornadas lectivas que ambos grupos perdieron a causa de las numerosas actividades extraescolares que el centro educativo desarrolló los días de la intervención didáctica, sobre todo en el caso del grupo bilingüe, lo que puede explicar sus peores resultados respecto al grupo ordinario, a pesar de tratarse de un conjunto con mejores resultados previos.

De este modo, una mejora sustancial que permitiera al alumnado un mayor desarrollo del pensamiento histórico debería ser más profunda y constante a lo largo de la educación obligatoria, utilizando más tipos de fuentes históricas y planificando actividades motivadoras. Los resultados positivos obtenidos, aunque escasos, hacen albergar esperanzas de que iniciando el trabajo sobre el pensamiento histórico en los primeros años de la escolarización obligatoria, tal y como proponen autores como Prats (2011) o Moreno y Vera (2016), quienes han introducido la investigación histórica como método desde la etapa Primaria, o autores como Pérez, Baeza y Miralles (2008) que también introducen la indagación y el estudio de la historia en Educación Infantil, el hecho de pensar históricamente sería posible en nuestro alumnado.

Referencias bibliográficas

- Chapman, A. (2017). Historical Interpretations. En Ian Davis (Ed.), *Debates in History Teaching*. Londres Inglaterra: Routledge.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. doi:10.7440/res52.2015.04
- Gómez, C., Miralles, P. y Rodríguez, R. (2017). Desarrollo y evaluación de competencias históricas para la construcción de una ciudadanía democrática. En P. Miralles, C. J. Gómez; y R. A. Rodríguez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI* (pp. 1-11). Murcia, España: Editum.

- Gómez, C. J., Ortuño, J., & Molina, S. (2014). Learning to think historically. Challenges for history in XXI century. *Tempo e Argumento*, 6(11).
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona, España: Graó.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: McGraw- Hill.
- MacMillan, M. (2014). *Usos y abusos de la historia*. Madrid, España: Ariel.
- Molina-Neira, J. (2017). Formar una ciudadanía crítica desde la enseñanza y aprendizaje de la historia: método, estrategias y contenidos clave. En P. Miralles, C. J. Gómez; y R. A. Rodríguez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI* (pp.77-94). Murcia, España: Editum.
- Moradiellos, E. (2011). La historia: una ciencia humana y social de naturaleza racional constructivista. En J. Prats (Coord.), *Geografía e historia: complementos de formación disciplinar* (33-45.). Madrid, España: Ministerio de Educación.
- Moreno, JR. y Vera, MI. (2017). QR-Learning: la invisibilidad de la mujer en el arte. *Revistas Estudios*, 33, 1-22.
- Pérez, E., Baeza, C. y Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil. *Revista iberoamericana de Educación*, 48 (1),1-10.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora*. Mérida, España: Junta de Extremadura.
- Sáiz-Serrano J y Domínguez-Castillo, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En R. López- Facal, P. Miralles-Martínez, J. Prats-Cuevas (dirs.) y C.J. Gómez-Carrasco (coord.) *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 23-48). Barcelona, España: Graó.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, Canadá: Nelson College Indigenous.

CAPÍTULO 3

LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA: ¿QUÉ SABE EL ALUMNADO DE 1º DE BACHILLERATO?

Mikel Bueno Urritzelki &
Elorri Arcocha Mendinueta
(Universidad Pública de Navarra,
España)

Introducción

El objetivo principal del trabajo ha sido comprobar con qué conocimientos o ideas sale el alumnado encuestado de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) acerca del periodo histórico de la transición española. Del mismo modo, se ha querido comprobar si existe o no un desfase entre la historiografía³ y la didáctica de la historia. Pese a que la hipótesis inicial indicaba que el desconocimiento iba a ser la tónica general, se decidió no tomarla como hipótesis apriorística. Si realmente existía una gran ignorancia respecto del tema, eso también daría información con la cual trabajar; si, por el contrario, se observaba la existencia de conocimientos o ideas previas por parte del alumnado, se trabajaría analizando los datos extraídos de las encuestas realizadas. El caso resultante ha sido, afortunadamente, el segundo.

³ La bibliografía empleada no se indica al final del presente estudio ya que no es mencionada. Se han utilizado publicaciones, tanto artículos como libros, con una antigüedad inferior a 10 años.

Metodología

La metodología llevada a cabo para la realización de las encuestas ha tenido dos partes. La primera ha sido la elaboración de la encuesta, en la cual, además de los conocimientos que puedan tener las personas encuestadas, se pregunta tanto la identidad de género como el origen de los progenitores. Ambas preguntas se han propuesto con el fin de poder comparar resultados en función del género de la persona, así como también para comprobar si existen diferencias significantes a la hora de responder a las preguntas planteadas en función del origen del alumnado⁴.

Obviamente la variable de origen no es la única que puede determinar una respuesta u otra. Existen multitud de variables que pueden influir, como pueden ser la ideología de los padres y madres, el nivel socio-cultural, el nivel económico, etc. Sin embargo, dado que esta es una primera aproximación empírica del estudio, lo que le confiere un carácter eminentemente cualitativo, el análisis de otras variables se contemplará en una investigación a largo plazo.

Muestra⁵

El cuestionario sobre el que se basa este trabajo fue rellenado por un total de 79 personas (41 chicas y 38 chicos) que cursan el primer año de los diferentes bachilleratos ofertados en el Centro en cuestión, por lo que no se ha llevado a cabo

⁴ La variable del origen del alumnado es importante porque las respuestas varían notablemente en función de dicha variable. Por ejemplo, quienes son de origen extranjero, sobre todo africano, tienen un conocimiento mínimo, si no nulo, de la transición española. Del mismo modo, se ha querido comprobar si quienes son de origen navarro o vasco-navarro tienen diferentes respuestas que quienes tienen uno o dos de los progenitores de otras zonas del Estado español.

⁵ En base a las variables mencionadas, el 51,9% de los encuestados son de género femenino y el 48,1% de género masculino. Por origen, en el 54,43% del total sus progenitores son ambos de Navarra o uno de Navarra y el otro de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). Este agrupamiento responde al tipo de preguntas referidas a ambos territorios; además, también se quería constatar si existe algún tipo de diferencia a la hora de responder entre este grupo y los restantes. Este grupo, por lo tanto, es el mayoritario entre las personas encuestadas.

En el segundo grupo, con un 18,99% del total, se encuentran los encuestados cuyos progenitores son del Estado español y/o uno de ellos de Navarra; es decir, o los dos son de otros territorios del Estado (que no sean los del primer grupo), o uno de ellos es de Navarra y el otro de otra parte del Estado, a excepción de la CAV. El tercer gran grupo, siendo el 13,92%, corresponde a las personas cuyos progenitores, los dos, provienen de diversos países de América. Para concluir, se debe señalar que existen más grupos, los cuales también se tienen en cuenta durante el estudio, pero que son prácticamente residuales. Las personas de origen africano o europeo son el 3,8% en ambos casos; así como un 1,27% siendo uno de los ascendientes de Navarra y el otro del extranjero; un 2,53% que no se engloba en ninguno de los grupos creados; y un 1,27% que no respondió.

ninguna distinción en función de los estudios que están realizando en la actualidad. Esto ha sido así debido a que, indiferentemente de la opción que se curse en bachillerato, todas las personas encuestadas han estudiado el mismo temario de Historia en 4º de E.S.O.

Análisis de los conocimientos del alumnado

Lo primero que se les pidió a las personas encuestadas fue que indicasen dónde habían obtenido algún tipo de información sobre dicho periodo histórico. Para ello podían indicar las opciones que considerasen apropiadas para su caso. De las 79 personas encuestadas, 62 han indicado al instituto como una de sus fuentes de información; los medios de comunicación y las series y películas son otra fuente que han indicado 35 personas. Llama la atención que únicamente 17 personas saben algo de la transición por conversaciones familiares.

El análisis de esta pregunta arroja una conclusión evidente: es en el instituto donde la inmensa mayoría recibe la formación sobre la transición española y donde pueden formarse unos conocimientos e ideas sobre esta. Sería iluso obviar que los medios de comunicación y las producciones televisivas o cinematográficas no son creadoras de opinión; es más, cualquiera que vea aquellas puede comprobar que el espíritu crítico y la visión científica sobre la transición son prácticamente nulos, y que lo que se proyecta es una visión ideológica claramente favorable sobre este periodo histórico y sobre determinados personajes (Pinilla, 2017; Bardavío, 2017; Cebrián, 2017; Pegenaute, 2017; López, 2017).

No obstante, una fuente de información más cercana es la que se puede recibir a través de las vivencias y opiniones de los diferentes miembros de la familia. Qué vivieron, cómo lo vivieron, qué recuerdos tienen, qué opiniones... Sin embargo, esta es un arma de doble filo. Por un lado, estaría la visión, los recuerdos y la ideología del familiar; por el otro el proceso histórico en sí. Es decir, la dicotomía entre historia y memoria, cuestión que escapa a los propósitos de este trabajo pero que tiene gran importancia.

En definitiva, el único lugar donde el alumnado puede obtener una formación científica y crítica sobre la transición española es en los centros educativos. Bien es cierto, y sería ingenuo pensar lo contrario, que el sistema educativo está

pensado para responder a los intereses sociales, políticos, ideológicos y económicos del Estado que lo desarrolla. No lo es menos que ese mismo sistema educativo tiene resortes por los cuales introducir una enseñanza de la historia mediante la cual sea el propio alumnado quien saque sus propias conclusiones. Pero para ello se debe explicar las diferentes visiones que existen en la historiografía actual, alejándose de la interpretación única y acrítica.

La transición española según el alumnado: reforma, violenta y democrática

Tradicionalmente se ha presentado la transición española como un periodo de consenso. Además, también se ha destacado, por activa y por pasiva, el carácter pacífico de la transición, llegando a ser calificada como modélica. Sin embargo, si se observa el Gráfico 1, podemos comprobar que la idea que tienen las personas encuestadas es totalmente opuesta. Los dos términos que menos votos tienen a la hora de definir la transición española son, precisamente, consenso y pacífica. Por el contrario, los que más votos han obtenido son, de más a menos: reforma, violenta y democrática.

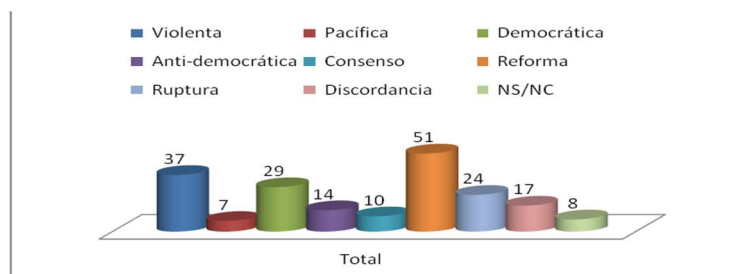


Gráfico 1. Elige tres términos que definan el periodo de la transición.

Reforma es el término con el que, mayoritariamente, definen la transición. Si realmente entienden que definir de esta manera dicho periodo supone que el régimen político actual viene producido desde y por la dictadura, supondría un análisis histórico de envergadura. Sin embargo, tal y como se verá más adelante, esto no resulta así. ya que existen grandes contradicciones entre unas respuestas y otras. Una de ellas se produce en esta misma pregunta, y que es comúnmente aceptada: calificar la transición española como democrática⁶. Esto en sí mismo es

⁶ Es un debate abierto y que no está ni mucho menos cerrado. Durante la celebración del XIII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea *La Historia, lost in translation?* en Albacete

un oxímoron. Por definición una transición es un cambio, un estado intermedio entre uno que finaliza y otro que comienza. Por lo tanto, la transición ni fue ni pudo ser democrática, sino que era “hacia” o “a la” democracia. Es por ello que esta respuesta refleja un desconocimiento terminológico y político.

Dos respuestas muy interesantes son la referente a la definición de violenta, siendo el tercer término con mayor puntuación, y la de pacífica, que es el que menor puntuación obtiene. En este aspecto sí que parece que el alumnado lo tiene mucho más claro. Es más, cuando posteriormente se le pregunta si el Estado creó grupos armados ilegales para enfrentarse a sus adversarios políticos, la respuesta es, tal y como se puede ver a continuación, apabullante. Un 51% afirma que es verdadero que el Estado crease grupos armados ilegales, frente a un 23% que dice ser falso. Es más, al preguntarles si grupos armados de extrema derecha y el terrorismo de Estado causaron más de 300 muertes durante la transición, un abrumador 62% dice que es verdadero. Si analizamos la respuesta por origen de las personas entrevistadas se observan cuestiones interesantes.

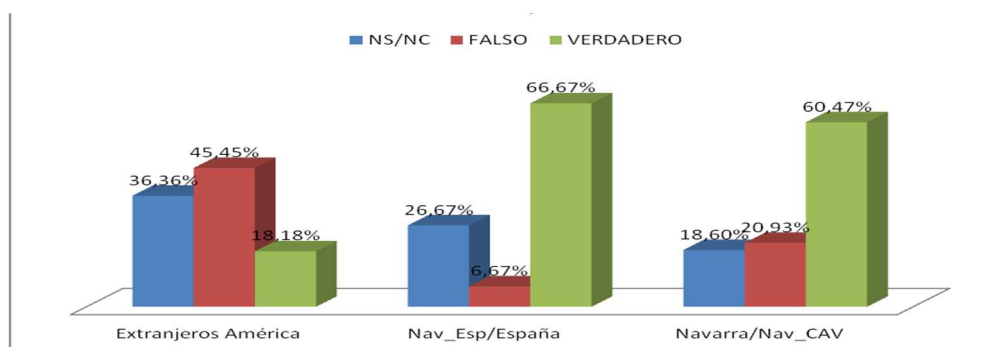


Gráfico 2. El Estado creó grupos armados ilegales para enfrentarse a sus adversarios políticos (respuestas por origen).

Existe una gran mayoría de quienes, con ambos progenitores procedentes de cualquier territorio del Estado español, creen verdadero que el Estado crease grupos armados ilegales. Sin embargo, entre quienes tienen origen americano las respuestas son, casi, inversas. Si quienes tienen procedencia de Navarra, Comunidad Autónoma Vasca y/u otros territorios del Estado, prácticamente 2/3 afirman que es verdadero que el Estado creó grupos armados para enfrentarse a sus adversarios políticos, menos del 20% de quienes tienen origen americano lo

el pasado año 2016, surgió este debate en el que el historiador Pere Ysas argumentó vehementemente a favor de esta línea.

creen; además, más del 45% cree que la afirmación es falsa, por un 20% y menos de un 7% para los otros dos grupos.

Aunque estos resultados parecen ser fruto de la percepción que se tiene en muchos ámbitos de la sociedad latinoamericana de la transición española⁷, la cual llegó a ser “importada” en la década de 1980 cuando fueron cayendo las diferentes dictaduras del Cono Sur. No obstante, las respuestas parecen más bien producto de la desinformación o, simplemente, una gran contradicción. Solo un 9% dice que es falso que el terrorismo de Estado y grupos de ultraderecha provocasen más de 300 muertes durante la transición. Es decir, se produce un vuelco con respecto al Gráfico 2. Del mismo modo, llama poderosamente la atención que casi un 55% no sepa o no conteste a la pregunta de las más de 300 muertes, superando en casi 20 puntos la pregunta anterior.

La transición y los actores históricos: Los personajes históricos

Si, como se ha podido comprobar, el tema de la violencia estatal es ampliamente compartido por el conjunto de las personas entrevistadas, con las contradicciones ya señaladas, otras cuestiones que debieran ser menos polémicas no quedan nada claras para el alumnado.

Una de estas cuestiones es la que se presenta en el Gráfico 3. Se realizaron dos preguntas que son analizadas conjuntamente. Se les dio una lista de nombres y debían indicar quién fue el último presidente del Gobierno de la dictadura; en la siguiente pregunta, con otra lista de nombres, tenían que señalar al primer presidente del Gobierno de la democracia. Obviamente la respuesta en ambas preguntas es la misma: Adolfo Suárez, quien fue el último presidente de la dictadura designado por el rey Juan Carlos I, y el primero de la democracia, siendo elegido tras las elecciones generales de 1977, las primeras desde la II República.

⁷ La imagen de la transición parece haber sido “importada” a América Latina en la década de 1980, cuando fueron cayendo las diferentes dictaduras del Cono Sur.

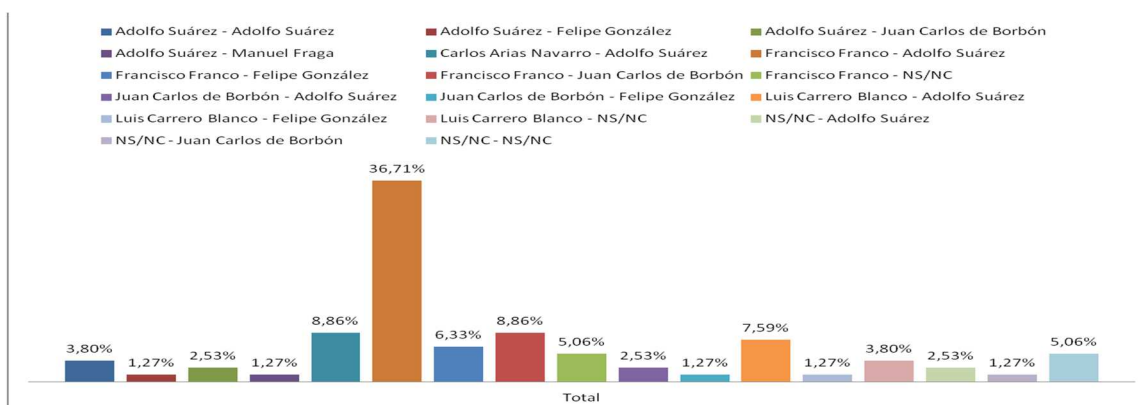


Gráfico 3. ¿Quién fue el último presidente del Gobierno de la dictadura? - ¿Quién fue el primer presidente del Gobierno tras el final de la dictadura?

Únicamente el 3,80% han contestado correctamente a ambas preguntas. La mayor respuesta que se obtiene, con un 36,71%, es que el último presidente de la dictadura fue Francisco Franco y el primer presidente de la democracia Adolfo Suárez, con un 62,03% frente al 8,86% que afirma que fue el último de la dictadura. De este modo, es posible señalar como primera conclusión que la visión de Adolfo Suárez es la de un político directamente relacionado con el régimen democrático. Esta circunstancia refleja una contradicción con respecto a las respuestas indicadas en el Gráfico 1, en donde se observa que el término con el que definen a la transición con más frecuencia es el de reforma. Si realmente supiesen el significado de esta palabra en el contexto histórico de la transición española lo podrían haber identificado con Suárez. Sin embargo, no ha sido así.

En cualquier caso, la dispersión y la confusión son evidentes. Por ejemplo, más de un 15% sitúan a Juan Carlos I como presidente⁸, bien en la dictadura o bien en la democracia. Más aún, cuando se les pregunta quién decidió que Juan Carlos fuese rey, las respuestas indican también un gran desconocimiento. Únicamente 3 de cada 10 estudiantes acierta al indicar al dictador Francisco Franco como el responsable del nombramiento de Juan Carlos como rey.

⁸ Esto puede deberse al desconocimiento sobre la diferencia entre jefe de Gobierno y jefe de Estado, o también al desconocimiento del papel que realmente jugaba el monarca tanto durante la dictadura como en el régimen democrático.

A pesar de todo, se deben hacer varias matizaciones importantes. La primera es que la respuesta mayoritaria es la del referéndum específico. Hay que tener en cuenta que en las respuestas una de las opciones era “en referéndum popular específico”. La importancia radica en el término “específico”, ya que, si bien la monarquía parlamentaria fue aprobada en el referéndum de la Constitución, tanto aquella como la figura del rey nunca fueron objeto de consulta popular en el referéndum celebrado el 6 de diciembre de 1978.

En segundo lugar, tenemos que un 49% de los encuestados constata que la decisión fue realizada por una única persona. Si bien esto es cierto, ya que fue decisión de Franco, para un 19% del total esa decisión fue tomada o por Adolfo Suárez o por el propio Juan Carlos I. La visión global es que ese nombramiento no fue de carácter democrático, ya que la decisión unipersonal supera en 9 puntos a la del referéndum.

Por su parte, se evidencia la polarización existente cuando se les pregunta directamente si creen que fue una decisión popular, vía referéndum, por la que se estableció una monarquía parlamentaria y no una república. Para un 43% sí se decidió en referéndum que el Estado se constituyese como una monarquía parlamentaria, mientras que un 41% dice que es falso que tal referéndum fuese llevado a cabo. Se ha podido comprobar como existe un porcentaje similar entre quienes creen que Juan Carlos I fue nombrado rey y jefe del Estado mediante un referéndum popular específico (un 40%), y quienes afirman que es verdadero que el Estado español es una monarquía parlamentaria, y no una república, por decisión popular. Huelga decir que tal referéndum no se produjo nunca.

Por último, y cerrando este bloque de personajes históricos, se preguntó si Juan Carlos de Borbón tuvo siempre como proyecto político la restauración democrática, y si tanto él como Suárez fueron quienes hicieron posible la transición. Ambas preguntas se realizaron para comprobar cuánto está interiorizado ese discurso sobre la transición que pone a ambos personajes como los artífices de la misma. Para ello, tal y como se puede ver en los dos gráficos siguientes, el alumnado debía indicar una de las cinco opciones al enunciado dado.

De un vistazo general se comprueba que la visión de ambos personajes está ligada al régimen político derivado de la Constitución de 1978. Casi la mitad, un 47%, está

de acuerdo o totalmente de acuerdo que Juan Carlos I siempre tuvo como objetivo político la restauración democrática. Sin embargo, cuando se les pregunta si creen que lo ocurrido en Portugal con la Revolución de los Claves, o la caída de la dictadura de los coroneles en Grecia, fue determinante para que Juan Carlos de Borbón decidiese no reformar la dictadura y acabar con ella, un 43% responde que es verdadera esa afirmación, frente a un 22% que la considera falsa. Una vez más se comprueba que existe una idea generalizada que ve al anterior jefe del Estado y a Suárez como promotores de la transición, pero si se hacen preguntas más detalladas esta visión cae o se distorsiona, de manera consciente o inconsciente. Esto se refleja claramente en el siguiente epígrafe.

Los agentes políticos, sociales y económicos

Se presentó a los encuestados una pregunta en la cual debían puntuar según su criterio del 1 al 10 -teniendo en cuenta que 1 sería el menos importante y 10 el de mayor importancia- determinados acontecimientos, personajes o factores. El resultado salta a la vista en el Gráfico 4: la mayor puntuación, con 534 puntos y casi 100 de diferencia con el segundo y tercer puesto, corresponde a la muerte del dictador; es decir, los resultados constatan que para el alumnado entrevistado la desaparición física de Franco es la primera causa que posibilitó el final de la dictadura. Los dos siguientes factores, prácticamente empatados, han sido la crisis económica y las diferentes organizaciones armadas antifranquistas. Los cuatro agentes menos votados, de menor a mayor, han sido los sectores internos de la dictadura, la coyuntura internacional, Juan Carlos de Borbón y la burguesía reformista.

En cambio, cuando se les consulta si sectores económicos, tales como la burguesía o la oligarquía, no estaban cómodos dentro de la dictadura y estaban a favor de acabar con ella, casi un 48% está de acuerdo o totalmente de acuerdo, por un 25% que está en desacuerdo o totalmente desacuerdo. La contradicción salta a la vista al observar que en el Gráfico 4 la burguesía reformista ha quedado en sexto lugar sobre diez posibles.

Por el contrario, al preguntarles sobre el papel jugado por el movimiento obrero, un 54% está de acuerdo o totalmente de acuerdo en señalar la importancia del

movimiento obrero durante la transición española, mientras que únicamente un 15% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con que fuera un agente fundamental en aquellos años.

Inciendo en las preguntas planteadas anteriormente, se planteó otra parecida con el objetivo de comprobar posibles contradicciones mediante la realización de preguntas semejantes. Se indicó al alumnado debía señalar un único actor, el que creyesen que más habían promovido el final de la dictadura y por consiguiente la transición. En esta cuestión ha habido un problema en una cantidad importante de respuestas y es que, muchas personas, un 21%, han señalado más de un actor.

El actor que creen que más impulsó el proceso de la transición ha sido el de los antifranquistas con un 27%; seguido de lejos –un 13%- la población en general. Los reformadores franquistas -9%-, las élites económicas -6%- y las élites políticas -4%- son los actores con menor selección. Con ello se comprueba que para el alumnado encuestado la sociedad en su conjunto, organizada o no, fue determinante para llegar a la transición. Únicamente un 17% indica tanto a los sectores internos de la dictadura como a diversos poderes fácticos, como las élites políticas o económicas.

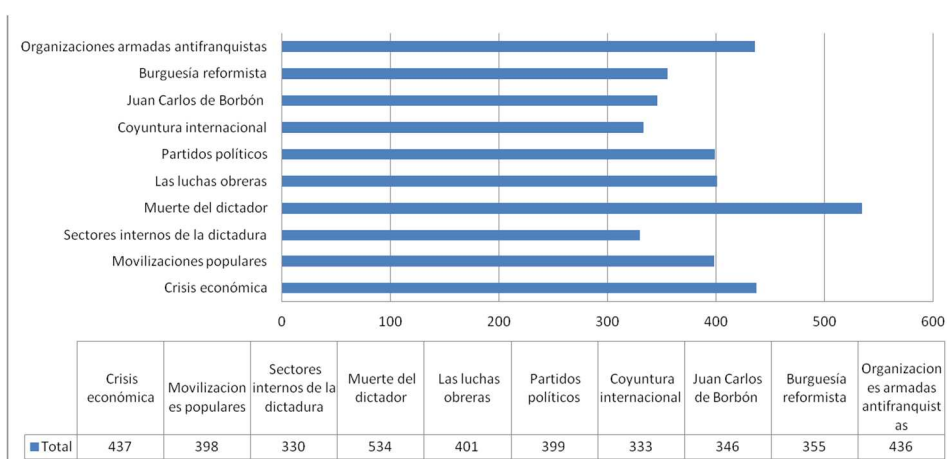


Gráfico 4. Marca por orden de importancia del 1 al 10 (siendo 1 el menos importante y 10 el más importante), los siguientes acontecimientos, personajes o factores que posibilitaron el final de la dictadura.

Valoración global de la transición

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, el relato hegemónico durante muchos años ha presentado el periodo de la transición española como pacífico y

modélico, a la vez que exportable. Esta visión sigue presente en parte de la historiografía española y, más aún, en los medios de comunicación.

Al preguntar al alumnado de 1º de bachillerato qué niveles de acuerdo o de desacuerdo tienen en cuanto a la afirmación de que la transición fue pacífica y modélica, un 45% del alumnado dijo estar en desacuerdo ante esa afirmación y casi un 20% está totalmente en desacuerdo, es decir casi un 65% del alumnado encuestado cree que la transición española no fue ni pacífica ni modélica. Por el contrario, únicamente un 9% está de acuerdo o totalmente de acuerdo en calificar este periodo como pacífico y modélico. Entre el alumnado de origen vasconavarro la opinión de que la transición no fue ni pacífica ni modélica es casi del 70%.

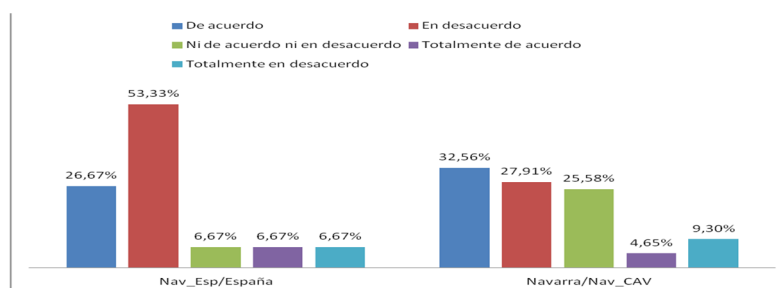


Gráfico 5. ¿La transición fue democrática? (respuestas por origen).

El porcentaje de quienes sí creen que fue pacífica y modélica es similar a la media total del alumnado. Estos resultados coinciden con la mayoría de respuestas obtenidas en otras preguntas en las cuales se consultaba acerca de la violencia en la transición, y especialmente de la violencia estatal. Al plantear si la transición fue democrática se encuentran más divergencias. Por un lado, un 40% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo en calificar la transición española como democrática, por un 33% que sí la denominaría de ese modo.

Por origen, tal y como se observa en el Gráfico 5, en el primer grupo un 60% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo en definir la transición como democrática; por el contrario, aproximadamente un 33% está de acuerdo o totalmente de acuerdo. El segundo grupo presenta resultados muy diferentes. En cuanto a designarla como democrática, aproximadamente un 37% dice que está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, mientras, casi un 43% está de acuerdo o totalmente de acuerdo. Estas respuestas contradicen, en cierta medida, la

definición de “democrática” que en la pregunta reflejada en el Gráfico 1 ocupa la tercera posición.

Resultados

El alumnado encuestado sí posee, en general, unas ideas o conocimientos acerca de la transición española. No lo es menos que varias de esas ideas que poseen están plagadas de contradicciones o inexactitudes. También ostenta algunas visiones que desde el hegemonismo político se han ido construyendo durante las décadas posteriores y que parte de la historiografía actual ha desmontado. Esto se observa claramente en lo referente al papel desempeñado por actores concretos – como Juan Carlos de Borbón o Adolfo Suárez- o por colectivos como el movimiento obrero o la burguesía, en donde se sobredimensiona el papel de unos y se minusvalora el de otros. No obstante, el alumnado encuestado es mayoritariamente contrario a definir la transición española como pacífica y modélica, indicando, por el contrario, que se trató de un periodo caracterizado por la violencia en la que el Estado tuvo una implicación muy activa. En esa visión global parece que sí se ha avanzado. Por el contrario, mientras por un lado definen la transición como democrática, por otro existe una división de opiniones al respecto.

Asimismo, el alumnado encuestado relaciona el nombre de Franco a la dictadura y los de Suárez y Juan Carlos de Borbón directamente al régimen democrático, existiendo una gran confusión, o desconocimiento, cuando deben relacionar estos personajes en el contexto histórico. Una gran contradicción observada es que poseen la idea de que Suárez y Juan Carlos de Borbón fueron los promotores de la transición cuando se les pregunta directamente por ellos, pero, en cambio, esta visión ya no es la misma cuando se les presentan otros actores históricos como la oposición antifranquista.

Referencias bibliográficas

Bardavío, J. (8 de junio de 2017). El camino a la democracia. *ABC*. Recuperado de http://www.abc.es/espana/la-transicion-espanola/abci-primeras-elecciones-201706082108_noticia.html

Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.

Cebrián, J. L. (15 de junio de 2017). El triunfo de un modelo. *El País*. Recuperado de http://politica.elpais.com/politica/2017/06/13/actualidad/1497365138_382933.html

López, J. J. (15 de junio de 2017). La transacción de la transición. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/opinion/20170415/421698876886/la-transaccion-de-la-transicion.html>

Pegenaute, P. (15 de junio de 2017). Los 40 años de nuestra democracia. *Diario de Navarra*. Recuperado de http://www.diariodenavarra.es/participacion/cartasaldirector/contenidos/8d5e0_los-anos-nuestra-democracia-1674-109.html

Pinilla, A. (15 de junio de 2017). Aquellas elecciones de hace 40 años. *ABC*. Recuperado de http://www.abc.es/espana/la-transicion-espanola/abci-aquellas-elecciones-hace-40-anos-201706150331_noticia.html

La transición española: ¿qué sabe el alumnado de 1º de Bachillerato?

CAPÍTULO 4

Juan José Sáez López
(Universidad de Murcia, España)

TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL SIGLO XX EN LOS MANUALES DE 4.º DE ESO. UN ANÁLISIS A TRAVÉS DE LAS ACTIVIDADES, TEXTOS E IMÁGENES

Introducción

Ya en 2001, Valls destacaba la necesidad de mejorar los manuales escolares sobre historia en aras de lograr la enseñanza de la *historia deseada*, la que tenga como fin el pleno desarrollo del pensamiento histórico del alumnado. Ello suponía un cambio en los usos didácticos de las imágenes, las fuentes textuales, las actividades y el resto de los elementos de los manuales de historia escolares. Sin ser producto de esta conciencia de transformación, se introdujeron cambios didácticos en los manuales con la entrada en vigor de la LOE (2006), gracias a la incorporación de las competencias generales o básicas. Tales competencias, que tienen por objeto incentivar un aprendizaje actitudinal y práctico en las distintas materias que integran los currículos educativos, se mantuvieron, con ligeras modificaciones, tras la promulgación de la LOMCE (2014).

En este sentido, el estudio plantea analizar cómo se enfoca la enseñanza de la primera mitad del siglo XX tomando como muestra libros de texto de la asignatura de Ciencias Sociales: Geografía e Historia de 4.º ESO de distintas editoriales (Vicens

Vives, 2014 y 2016; Oxford, 2012 y 2016), atendiendo a leyes educativas diferentes (LOE, 2006; LOMCE, 2014). El fin último del estudio, que pretende contribuir a la voluntad de mejorar la enseñanza de la historia, es comprobar en qué medida se identifican las mejoras incorporadas en los libros de texto para la enseñanza del periodo a raíz de la introducción de las competencias, con las propuestas didácticas demandadas desde el ámbito académico.

Metodología

Este estudio comparativo surge a partir de las investigaciones realizadas para la elaboración de un Trabajo de Fin de Máster. Las unidades didácticas analizadas, en los manuales citados anteriormente, se relacionan con los siguientes contenidos: la Primera Guerra Mundial, la Revolución rusa, el Período de Entreguerras, el “Crack de 1929”, España durante el primer tercio del siglo XX, y la Segunda Guerra Mundial.

Dentro de las unidades, se ha planteado conocer el tipo de recursos didácticos que componen estos libros (imágenes, textos), sus diferentes subtipos (fotografía, mapa, pintura, ilustración, esquema/diagrama/línea de tiempo, gráfico y cartel en el caso de las imágenes; y fuentes primarias y secundarias en el caso de los textos), y la temática concreta a la que hacen referencia (historia política e institucional, social, económica y cultural), desgajando de los temas políticos y sociales las cuestiones relacionados con la violencia del período (tema bélico y conflicto). Además, también se analiza el tipo de actividades (pregunta corta, comentario de texto -de acuerdo con la metodología tradicional-, ensayo, prueba objetiva, actividades de búsqueda de información, de creación y con fuentes/imágenes -cuestiones sobre fuentes textuales o iconográficas-), así como los conceptos históricos a los que hacen referencia, ya sean de primer orden (conceptual/factual y cronológico) o los conceptos de segundo orden propuestos por Seixas y Morton (2013) (relevancia histórica, fuentes/pruebas, cambio/continuidad, causas/consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética de la historia), añadiendo el concepto de arte en función del contexto para los contenidos culturales y artísticos (Pol, 1995).

El registro de datos se ha realizado en dos archivos diferentes del programa Excel, uno para las categorías relacionadas con los recursos didácticos; y otro para los datos relativos a las actividades. Los datos se han exportado al software informático SPSS v.22.0, uno de los instrumentos más usados para investigación cuantitativa aplicada a las Ciencias Sociales y la investigación educativa (Bausela, 2005). Con ayuda del SPSS v.22.0 se han elaborado tablas y gráficos relacionales sobre los datos exportados.

Esta perspectiva estadístico-comparativa ayuda a vislumbrar las variaciones que se han realizado en los manuales analizados para la enseñanza de esta etapa histórica clave y a explicar en qué medida fomentan el pensamiento histórico entre el alumnado de 4.º ESO.

Resultados

a) Recursos didácticos

Según la editorial, el 62,2% de los recursos analizados se encuentran en los manuales de Vicens Vives (2014 y 2016). De acuerdo con la ley educativa, en la versión de la LOMCE, las ediciones de Vicens Vives (2016) y la Oxford (2016) presentan el 51% de los recursos. A su vez, la tipología más repetida en el conjunto de la muestra es la imagen (70,1%) frente a las fuentes escritas (29,9%). Esto también se repite en un análisis diferencial entre editoriales (Vicens Vives: 42,8% de imágenes y 19,5% de textos; Oxford: 27,3% de imágenes y 10,4% de textos) y entre leyes educativas (ediciones LOE: 32% de imágenes y 11,5 % de textos; ediciones LOMCE: 38 % de imágenes y 18,5% de textos).

Las tipologías anteriores se subdividen en diferentes categorías. Entre las imágenes, hallamos un 22,9% de fotografías, un 11,5% de mapas, un 7,7% de pinturas, un 7,3% entre esquemas, líneas del tiempo y diagramas, y un 5,5% de ilustraciones. Los últimos puestos los ocupan los gráficos (5%), las tablas (5%) y los carteles (4,9%). Por su parte, los recursos textuales representan los segundos puestos porcentuales. El 15,3 % de las fuentes escritas primarias es seguido por el 14,7% de fuentes secundarias (*gráfico 1*).

Respecto a la temática de los recursos, los temas políticos son los que ocupan el primer lugar (39,6%). La segunda categoría más repetida es la bélica (17,1%),

seguida del tema “conflicto” (14,6%). La historia social ocupa el 11% de la muestra. Por último, encontramos la temática económica (8,9%) y cultural (8,8%) (*gráfico 2*).

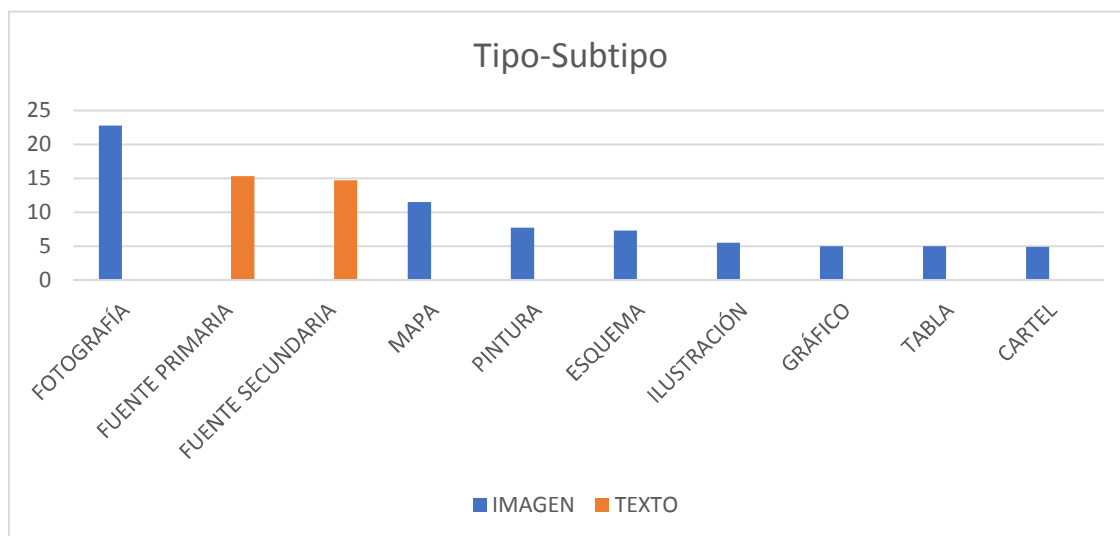


Gráfico 1. Subtipo de recursos didácticos según su tipología en los manuales analizados (en porcentaje).

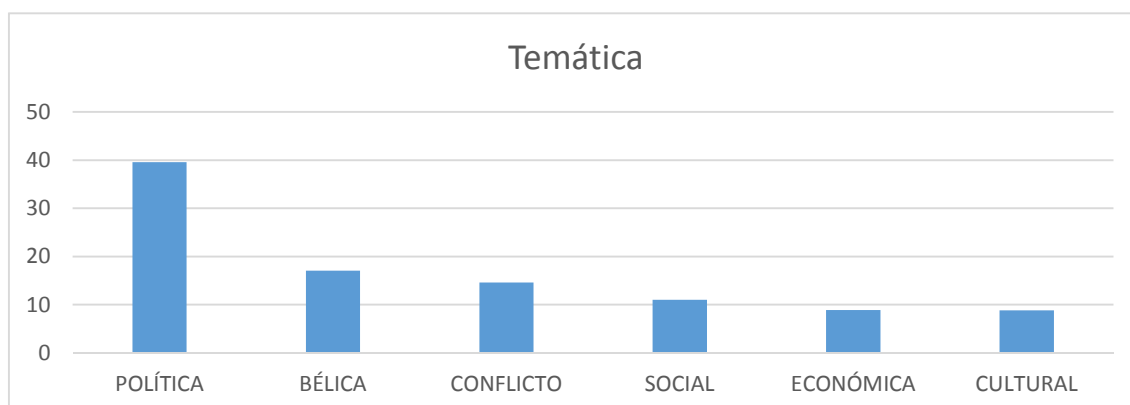


Gráfico 2. Temáticas repetidas en los recursos didácticos de los manuales analizados (en porcentaje).

b) Actividades

Comparando las editoriales, se comprueba que Vicens Vives (2014 y 2016) cuenta con el 56,9% de las preguntas; Oxford (2012 y 2016) posee el 43,1% restante. Asimismo, los manuales LOE tienen el 49% de las actividades que componen la muestra, un 2% menos con respecto a los editados tras la reforma posterior.

De otro lado, el tipo de actividad más común es el de pregunta corta (67,4%), seguido de los ejercicios sobre fuentes, imágenes y figuras (23,7%). El resto de las categorías ocupan un escaso porcentaje dentro del total: actividades de búsqueda de información (4,8%), ensayos (2,3%), comentarios de texto (1,3%) y actividades de creación (0,5%).

Además, diferenciando entre los manuales y sus reformas educativas, los manuales LOE tienen un 27,4% de preguntas cortas, en contraste con el 40,36% que se halla en los manuales LOMCE. Las preguntas con fuentes e imágenes pasan de un 18,11% de representatividad al 5,56% en los libros de texto LOMCE. Las actividades de búsqueda de información en los manuales LOE (1,42%) pasan a ocupar un 3,36% en las ediciones LOMCE. Las categorías restantes son las menos usuales: ensayo (1,29% en manuales LOE; 1,03% en manuales LOMCE), comentarios de texto (0,78% en manuales LOE; 0,52% en manuales LOMCE) y actividades de creación (0,39% en manuales LOE; 0,13% en manuales LOMCE) (*gráfico 3*).

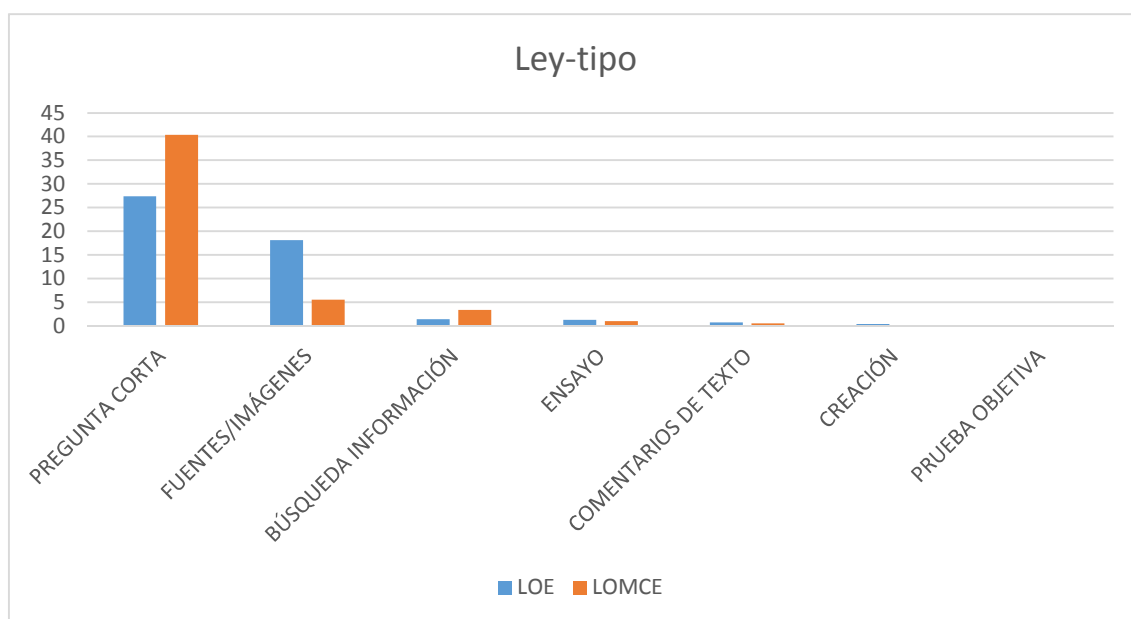


Gráfico 3. Tipo de pregunta según manuales LOE y LOMCE.

Deteniéndonos en los conceptos de pensamiento histórico de primer orden, se advierte la supremacía de los conocimientos de tipo factual/conceptual (43,6 %). El 2,3% de las actividades se relacionan con conocimientos de tipo cronológico. Los conceptos de segundo orden más desarrollados con las actividades son los de

fuentes/evidencias (25,7%) y causas/consecuencias (15,5%). Los que menos se incentivan son los relacionados con la perspectiva histórica (5,6%), la dimensión ética de la historia (3,9%), cambio/continuidad (1,9%), arte en función del contexto (1,4%) y relevancia histórica (0%).

En comparación a los manuales editados en la versión de las diferentes leyes, los libros de textos LOE cuentan con un 20,44% actividades relacionadas con los conocimientos de tipo factual/conceptual frente al 23,5% de los manuales LOMCE. Los manuales LOE poseen un 15,91 % de actividades relacionadas con el concepto de fuentes y pruebas, descendiendo a un 9,83% en los manuales LOMCE. El concepto de causas/consecuencias varía del 7,11% de los ejercicios en los manuales LOE al 8,41% en los manuales LOMCE. Las categorías menos cuantificadas son las siguientes: perspectiva histórica (1,42% en manuales LOE; 4,14% en manuales LOMCE), dimensión ética (2,1% en manuales LOE; 1,81% en manuales LOMCE), cronología (1,16% en manuales LOE y LOMCE), cambio/continuidad (0,78% en manuales LOE; 1,16% en manuales LOMCE) y arte en función del contexto (0,13% en manuales LOE; 1,3% en manuales LOMCE) (gráfico 4).

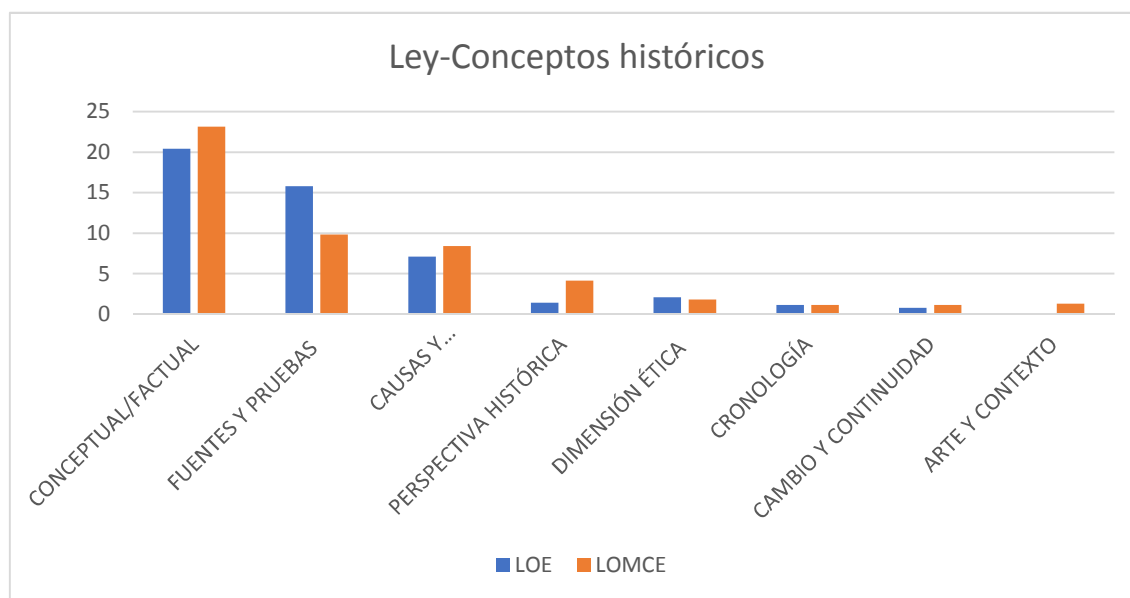


Gráfico 4. Conceptos históricos desarrollados en las actividades según manuales LOE y LOMCE (en porcentaje).

Discusión y conclusiones

El análisis comparativo sobre el tratamiento didáctico de la segunda mitad del siglo XX, planteado según los libros de texto de las editoriales Vicens Vives (2014 y 2016) y Oxford (2012 y 2016), permite vislumbrar algunas cuestiones importantes sobre el planteamiento de este tema histórico clave en las aulas de Educación Secundaria.

Desde el punto de vista de los recursos didácticos, aunque únicamente se hayan analizado las unidades didácticas de la muestra comprendidas entre las dos guerras mundiales, se siguen los patrones indicados por Valls (2001), al incorporar un mayor peso cuantitativo de imágenes, textos y actividades en los manuales de historia tras la realización de reformas educativas. El empleo de más recursos didácticos no tiene por qué conllevar a una mejor enseñanza. También se evidencia una mayor presencia de las imágenes frente a los textos en ambas editoriales bajo la versión de ambas leyes, pese a que los manuales de la editorial Oxford (2012 y 2016) contengan un menor número de recursos didácticos en comparación a los manuales de Vicens Vives (2014 y 2016). El fuerte poder evocador de la imagen constituye el factor clave que justifica su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el empleo de mapas, gráficos, diagramas, esquemas, carteles y, sobre todo, fotografías, ayuda a la mejor comprensión contextual del periodo estudiado. No obstante, no hay que olvidar que, tras la fotografía, las fuentes textuales primarias y secundarias, son los recursos con más presencia en la muestra, ambas con un balance muy equilibrado. Otro debate sería si el empleo de estos recursos didácticos es el adecuado o no.

Con respecto a la temática de los recursos, se advierte un mayor predominio de la historia política e institucional, frente a la historia social, política y económica, con un 20 % que están íntimamente relacionados con la violencia que tuvo lugar durante el período. Aun así, de entre las categorías con menos representatividad de la muestra, se destaca en los manuales de Oxford (2012 y 2016) una mayor presencia de recursos vinculados a la historia económica frente a la historia cultural y artística, al contrario que ocurre en los libros de Vicens Vives (2014 y 2016). Estas tendencias temáticas nada tienen que ver a la que predominan en los manuales ingleses, con temas sociales relacionados con la vida cotidiana e historia social desde abajo, o cuestiones culturales sin detenerse en el arte (Gómez y Chapman,

2016; Gómez, Miralles y Chapman, 2017). A su vez, son reflejo de la compartimentación estructuralista de Annales y síntoma de inamovilidad con respecto a manuales anteriores a la LOE (2006).

Las actividades de los manuales de historia también han sido objeto de transformaciones derivadas de la incorporación de las competencias básicas con la LOE (2006) y la reforma educativa de 2014 (LOMCE). Una de las cuestiones más positivas que desvela este estudio, es el 54 % de actividades que se relacionan con los conceptos de pensamiento histórico de segundo orden, especialmente trabajados, a nivel genérico, los de fuentes/pruebas y causas/ consecuencias. A pesar de ello, las preguntas de tipo conceptual/factual, asociadas a un bajo nivel cognitivo (Sáiz, 2011), continúan siendo las mayoritarias en el conjunto de la muestra. Además, se constata un enorme declive en el uso de las actividades que empleaban fuentes primarias, tanto textuales como icónicas, para el tratamiento didáctico de la segunda mitad del siglo XX en la editorial de Vicens Vives en su versión de la LOMCE (2014) frente a la edición de la ley anterior, ligado al incremento general experimentado en la presencia de preguntas cortas en los manuales LOMCE.

En suma, se observa que la mejora de la enseñanza en los libros de 4.º ESO y sobre este período histórico es ambiguo, en tanto en cuanto se han experimentado avances y retrocesos con las dos últimas reformas educativas. Las mejoras percibidas desarrollan a medias las destrezas intelectuales asociadas al pensamiento histórico en aras de satisfacer las necesidades educativas generales de las competencias clave, pero no se supera la barrera que permita enseñar la historia como una construcción. En lo referente a la etapa histórica analizada, y de acuerdo con Seixas y Morton (2013), las actividades y recursos didácticos de estos manuales deberían orientarse a explicar adecuadamente la relevancia que tiene el estudio de la primera mitad del siglo; por qué se produjeron los acontecimientos que tienen lugar en esta etapa de la historia; las consecuencias e implicaciones que tienen en la configuración del mundo actual; así como a dar a conocer qué cambia y qué permanece tras el periodo; y, en definitiva, a posibilitar el análisis del pasado teniendo en cuenta el contexto histórico de la época. Ello no será posible si no se fomenta la incardinación entre historia académica y la enseñada (Ponce, 2015); sin la vinculación didáctica entre los recursos de los manuales y sus actividades (Sáiz,

2011, 2013a, 2013b y 2014); sin el aumento de actividades que faciliten un conocimiento que vaya más allá de la memorización de hechos y de la causalidad histórica; y sin el incremento de ejercicios de creación, los que incentiven la narrativa histórica, o los que propicien la búsqueda de información en lugares adecuados. Plantear un enfoque crítico de la enseñanza de la historia del siglo XX es crucial para la formación de una ciudadanía activa, comprometida y responsable (Audigier, 2004; López-Facal, 2004 y 2011; Mayor, 1992; Miralles, Gómez y Rodríguez, 2017; Santisteban, 2012).

Referencias bibliográficas

- Audigier, F. (2004). La formation du citoyen aux prises avec les échelles de temps et d'espace. *Communication au 15ième Simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales. Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 359-376.
- Bausela, E. (2005). SPSS: un instrumento de análisis de datos cuantitativos. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 2 (4), 62-69.
- Gómez C.J., y Chapman, A. (2016). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra, *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 319-361. DOI: 10.5944/hme.6.2017.17132.
- Gómez, C.J., y López, A. M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. *Diseño de un instrumento de análisis. Investigación didáctica. Enseñanza de las ciencias sociales*, 13, 17-29.
- Gómez, C.J., Miralles. P., y Chapman, A. (2017). Las competencias históricas en los procesos de evaluación. Un proyecto desde el currículo a la opinión de los docentes (España-Inglaterra). En P. Miralles, C.J. Gómez, y Rodríguez Pérez, R.A. (Eds.) *La enseñanza de la historia en el Siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 35-59). Murcia: Editum.

- López-Facal, R. (2004). El pensamiento crítico debe ser, en primer lugar, autocrítico. *Debates. Enseñanza de las ciencias sociales*, 3, 95-101.
- López-Facal, R. (2011). Aprender de conflictos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 5-7.
- Mayor, F. (1992). El papel de las ciencias sociales en una Europa que está cambiando. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 132, 294-300.
- Miralles, P., Gómez, C.J., y Rodríguez, R. A. (2017). Introducción. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática. En P. Miralles, C.J. Gómez, y Rodríguez Pérez, R.A. (Eds.) *La enseñanza de la historia en el Siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 35-59). Murcia: EditUM
- Pol, E. (1995). La enseñanza y el aprendizaje del Arte. Fundamentos y propuestas. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14, 68-83.
- Ponce, A. (2015). The Big Six Historical Thinking Concepts. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 225-228. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.17>.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 37-64.
- Sáiz, J. (2013a). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, 43-66.
- Sáiz, J. (2013b). El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria. Limitaciones y propuestas de mejora. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 52-61.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 83-99. DOI: <http://dx.doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.503>.

Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. De Alba, F. García, y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Vol I (pp. 227–286). Sevilla: Díada/AUPDCS.

Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.

Valls, R. (2001). Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 23-36.

Libros de texto analizados

AA.VV. (2012). *Historia. 4.º ESO*. Madrid: Oxford University Press.

AA.VV. (2014). *Nuevo Demos. Ciencias Sociales, Historia. Cuarto Curso*. Barcelona: Vicens Vives.

AA.VV. (2016). *Geografía e Historia. 4.º ESO*. Madrid: Oxford University Press.

AA.VV. (2016). *Geografía e Historia. 4.º ESO*. Barcelona: Vicens Vives.

CAPÍTULO 5

LEER Y ENSEÑAR: LA NOVELA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA DOCENCIA DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA

Francisco Fuster
García

(Universitat de València,
España)

Introducción: la novela y el historiador

Aunque es verdad que el uso de la literatura como material de trabajo puede integrarse en el discurso histórico sobre cualquier época, también es cierto que quizá sea la historia contemporánea la especialidad que nos ha proporcionado —por la mayor riqueza y variedad de obras literarias de que disponemos para este período— más ejemplos de investigaciones que se han servido de este tipo de materiales. E igualmente han sido también algunos historiadores contemporaneístas quienes con más ahínco han reclamado un lugar digno para la literatura como fuente aprovechable para la disciplina histórica. En general, ha existido cierta tendencia a asociar el uso de la literatura al trabajo de aquellos historiadores que se dedican a lo que tradicionalmente se llamó “historia de la cultura” o “historia de las ideas”. Sin embargo, cuando es la historia económica, social o política, la que echa mano de la obra literaria, la relación ya no está tan clara y —muchas veces sin que el lector lo demande— el historiador parece sentirse obligado a justificar el uso de este género de documentos, por considerarlos ajenos a unas vertientes de la historia en las que no siempre son bien recibidas. Por este mismo motivo, coincido con la reflexión planteada en su día

por Juan Avilés en la que un historiador como él, especialista en la esfera política, aboga por resaltar ese valor añadido, ese *plus* de calidad que la lectura de una novela puede aportar a cualquier historiador en el desempeño de su trabajo:

Pero, ¿tiene sentido leer novelas para aprender historia? En mi opinión la respuesta es afirmativa. No tanto en el caso de las novelas históricas, cuya documentación se basa en estudios históricos anteriores, por lo que difícilmente podrían ofrecer información que no se hallara en éstos. Sí en el caso de las novelas que se basan en las experiencias personales del autor y de sus contemporáneos, que raramente han sido escritas con el deliberado propósito de proporcionar un panorama histórico (Avilés, 1996: 337).

Esta reflexión sobre lo que pueden aportar las novelas nos lleva a plantearnos otro de los asuntos más espinosos y discutidos por los historiadores cuando hablamos del uso de las novelas. Me refiero a la cuestión de la objetividad/subjetividad de la obra literaria y a cómo puede afectar esto a su uso por parte de los historiadores que trabajan con ella. En mi opinión, no tiene sentido que, a una obra literaria, a una novela, le pidamos algo que va en contra de su naturaleza. Independientemente de su subjetivismo, una novela no dejará nunca de ser una ficción, algo inventado por el autor, por muy documentada que esta ficción esté y por muy verosímil que nos parezca. No creo que el historiador deba tomar una novela como un documento útil para su trabajo, bajo la premisa de cotejar y verificar anteriormente su objetividad. Si elegimos precisamente una novela es porque pensamos que en ella hallaremos materiales y elementos que, aun a riesgo de ser menos objetivos, nos darán esa visión de la otra cara de la moneda que no nos ofrecen las otras fuentes. Como señaló Roger Chartier, el discreto éxito que algunos historiadores han cosechado cuando han intentado hacer una lectura de las obras literarias obedece al hecho de que “las leían como si fueran un documento singular que ilustraba los resultados o que corroboraba lo que las fuentes y las técnicas clásicas de la historia habían mostrado. Así, es una lectura reductiva, puramente documental y que destruye el interés mismo de confrontarse con la literatura” (Chartier, 1999: 125). Desde este punto de vista, y como también ha explicado LaCapra, lo sugestivo de la literatura es su capacidad para transmitirnos esa emoción y ese sentimiento que solo una novela puede inspirar en el lector:

La literatura se torna redundante cuando trata de contarnos lo que puede ser deducido de otras fuentes documentales. En este sentido, la literatura es paradójicamente más superflua cuando parece que nos proporciona la información más útil y acreditada, porque

simplemente ha de repetir o confirmar lo que se puede encontrar en documentos más literales como los informes policiales. [...] La literatura es simplemente sugerente, por ejemplo, dándonos una «sensación» de la vida en el pasado, cuando su información no puede ser contrastada frente a otras fuentes (LaCapra: 1992: 126).

Mi propuesta para el uso de estas novelas se identifica, pues, con la de aquellos historiadores que valoran la literatura no por su nivel de objetividad o su grado de realismo, sino, al contrario: por su deliberada subjetividad y por su capacidad para reflejar aspectos de la realidad omitidos por otro tipo de fuentes, supuestamente más objetivas. Lo que dota a cualquier de las novelas que he incluido en mi lista de una riqueza particular como recurso didáctico para la docencia de la historia contemporánea es su potencial como documento útil para el estudiante.

Novelas e historia contemporánea: una propuesta didáctica

Teniendo en cuenta lo dicho, el posible interés de mi comunicación consiste en proponer una lista de novelas que, pese a ser relativamente completa y estar justificada, queda abierta a todo tipo de cambios o añadidos. No pretende ser una enumeración exhaustiva y, por supuesto, tampoco tiene la vocación de ser canónica, pero si es una lista muy meditada de títulos que, desde mi punto de vista, son especialmente valiosos para acercarse a la historia contemporánea universal. En primer lugar, porque se trata de libros cuyo contenido cubre o abarca todos los períodos o “temas” en los que se suele dividir la historia de los siglos XIX y XX, tal y como esta se explica en la mayoría de manuales universitarios. En segundo lugar, porque no me he limitado únicamente a la historia política, que es la que predomina en manuales y monografías, sino que también he introducido temas de historia económica, social y cultural, que siempre suelen quedar en un segundo plano. De la misma manera, he dedicado algún epígrafe específico (o algún título concreto dentro de las recomendaciones del epígrafe) al caso de España porque, aunque su historia suele quedar fuera del temario cuando se aplica la perspectiva “universal”, creo que su inclusión permite establecer comparaciones entre procesos históricos que ayudan a su comprensión por parte de los estudiantes. En tercer lugar, porque he intentado combinar los clásicos de la literatura universal que fueron escritos y publicados en el mismo período histórico en el que acontecieron los hechos que narran, con novelas –novelas históricas o novelas que no entran dentro de este

subgénero, pero son igualmente útiles para los estudiantes de historia— de autores contemporáneos que, o bien recrean el contexto histórico de épocas pasadas, o bien son coetáneas a las coyunturas descritas en sus páginas. En cuarto lugar, porque he tratado de mantener cierto equilibrio a la hora de seleccionar a los autores; aunque, inevitablemente, hay una mayoría de novelistas europeos, he querido incorporar también a escritores de otros continentes, con el propósito de que la lista fuese lo más amplia y representativa posible. Por último, me he preocupado especialmente de que en todos los casos fuesen títulos accesibles a los estudiantes, en el sentido de que de todos ellos hubiese una edición reciente; ninguna de las novelas está descatalogada y todas ellas están disponibles en ediciones publicadas en los últimos años, casi siempre con traducciones nuevas.

Aunque la propuesta se ha hecho pensando en asignaturas propias de la enseñanza universitaria, cuya denominación varía en función del plan de estudios de cada universidad (“Historia del Mundo Contemporáneo”, “Historia Contemporánea Universal”, “Historia del Mundo Actual”, etc.), su aplicación es perfectamente posible en la docencia en Bachillerato, en cuya modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales existe, según la LOMCE, una asignatura troncal dedicada a la “Historia del Mundo Contemporáneo”. Desde este punto de vista, se trata de novelas cuyo nivel de dificultad, en lo que se refiere a su lectura, es —o debería ser— perfectamente asumible tanto para alumnos de 16-18 años, como, por supuesto, para aquellos que se incorporen a la universidad y cursen este tipo de asignaturas, ya sea en el propio Grado de Historia, donde es obligatoria, o ya sea en otros grados del ámbito de las Humanidades (Historia del Arte, Geografía, Periodismo, Filología) o las Ciencias Sociales (Ciencias Políticas, Sociología, Turismo, Trabajo Social, Derecho, etc.), donde siempre suele existir una asignatura de historia contemporánea universal, obligatoria, troncal u optativa.

He dividido mi lista en dos grandes bloques, correspondientes al siglo XIX y al siglo XX, respectivamente, tomando esa separación no en el sentido cronológico estricto, sino aplicando la famosa teoría del gran historiador británico Eric J. Hobsbawm, según la cual, el siglo XIX habría sido un “siglo largo” (*the long nineteenth century*), que abarcaría el período que transcurre entre 1789 y 1914; esto es, entre el estallido de la Revolución Francesa y el inicio de la Primera Guerra Mundial. Como en algunos manuales se opta por retrasar el inicio de la contemporaneidad al año

1776, cuando se produce la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América, tras la Revolución de las Trece Colonias y su posterior guerra con la Monarquía Británica, he seleccionado cuatro títulos relativos a ese acontecimiento histórico y a su contexto. En consecuencia, el segundo bloque cubre lo que Hobsbawm llamó el “corto siglo XX” (*the short twentieth century*), que se correspondería con el período que va entre la Primera Guerra Mundial y la desintegración de la Unión Soviética que puso fin a la Guerra Fría.

Cada bloque está subdividido en apartados que se corresponderían con los epígrafes de cualquier programa docente universitario para la asignatura de “Historia Contemporánea Universal I” (o del siglo XIX), “Historia Contemporánea Universal II” (o del siglo XX), o “Historia del Mundo Actual” (período 1945-1991), en el caso de asignaturas cuatrimestrales; en el caso de asignaturas de duración anual, el título más habitual suele ser “Historia Contemporánea Universal”, si la materia impartida abarca toda la época contemporánea, o bien “Historia del Mundo Contemporáneo”, aunque esta denominación suele reservarse para aquellas asignaturas centradas únicamente en lo que sería el “corto siglo XX” de Hobsbawm.

BLOQUE I: SIGLO XIX⁹

1. La Revolución de las Trece Colonias, la Guerra de Independencia y el nacimiento de los Estados Unidos de América.

- David McCulloch, *1776* (2005), para el tema de la Revolución de las Trece Colonias y la Guerra de Independencia [Barcelona, Belacqva, 2006].
- James Fenimore Cooper, *El último mohicano* (1826), para el conflicto entre la población india americana y los habitantes de las colonias [Madrid, Biblioteca Nueva, 2008].
- Wu Ming, *Manituana* (2007), para el contexto histórico de la Revolución de las Trece Colonias y para el papel de los pueblos indios [Barcelona, Mondadori, 2009].

⁹ Para cada uno de los epígrafes temáticos he seleccionado cuatro novelas, que vienen referenciadas según el siguiente esquema: Autor, *Título* (fecha de la primera edición), breve explicación del aspecto concreto de ese tema para el que podría resultar útil su lectura [referencia a la edición más reciente en español].

- Diana Gabaldón, *Viento y ceniza* (2005), para el ambiente y desarrollo de la Revolución de las Trece Colonias [Barcelona, Planeta, 2008].

2. El Antiguo Régimen

- Patrick Süskind, *El perfume* (1985), para el ambiente del Antiguo Régimen en Francia. Sociedad estamental y vida cotidiana [Barcelona, Seix Barral, 2010].
- Daniel Defoe, *Diario del año de la peste* (1722), para el ambiente del Londres de mitad del siglo XIX y para el tema de las hambrunas y epidemias en el Antiguo Régimen [Madrid, Impedimenta, 2010].
- Leandro Fernández de Moratín, *El sí de las niñas* (1806), para el tema de posición social de la mujer en el Antiguo Régimen [Madrid, Cátedra, 2002].
- Jane Austen, *Orgullo y prejuicio* (1813), para una descripción de la clase media burguesa en Inglaterra y para el tema de la educación de la mujer en el siglo XVIII [Madrid, Cátedra, 2009].

3. La Revolución Francesa

- Charles Dickens, *Historia de dos ciudades* (1859), para el ambiente del París prerrevolucionario [Madrid, Cátedra, 2002].
- Anatole France, *Los dioses tienen sed* (1912), para el desarrollo de la Revolución Francesa y especialmente para el radicalismo durante el período del Terror de Robespierre [Barcelona, Barril & Barral, 2010].
- Hilary Mantel, *La sombra de la guillotina* (1992), para el desarrollo de la Revolución Francesa [Barcelona, Ediciones B, 1997].
- Robert Margerit, Tetralogía “La Revolución”: *A las armas ciudadanos*, *El reinado del Terror*, *Un viento de acero* y *Termidor y la nueva Francia* (1963 y 1968), para el contexto y el desarrollo de la Revolución Francesa [Barcelona, Edhasa, 2005-2007].

4. La Europa napoleónica

- Víctor Hugo, *Los miserables* (1862), para el contexto histórico de Francia durante las Guerras Napoleónicas [Barcelona, Planeta, 2010].
- Arthur Conan Doyle, *Las hazañas del Brigadier Gerard* (1903), para el contexto europeo durante las Guerras Napoleónicas [Madrid, Valdemar, 2007].
- Liev Tolstoi, *Guerra y Paz* (1869), para la historia de Rusia durante la primera mitad del siglo XIX [Barcelona, Planeta, 2010].
- Max Gallo, *Napoleón* (1997), para la figura de Napoleón Bonaparte [Barcelona, Planeta, 2004].

5. La revolución liberal en España y la Constitución de 1812

- Benito Pérez Galdós, “Episodios Nacionales”: *El 19 de marzo y el 2 de mayo, Napoleón en Chamartín, Cádiz, Trafalgar, Bailén, Zaragoza, Gerona, La Batalla de los Arapiles* (1873), para el contexto histórico de la Guerra de la Independencia, las Cortes de Cádiz, la revolución liberal y la Constitución de 1812 [Madrid, Alianza, 2001].
- Arturo Pérez Reverte, *Un día de cólera* (2007), para el tema del 2 de mayo y para la Guerra de la Independencia [Madrid, Alfaguara, 2007].
- José Luis Corral, *El rey Felón. De las Cortes de Cádiz a Waterloo* (2009), para la Guerra de la Independencia y las Cortes de Cádiz [Barcelona, Edhasa, 2009].
- Antonio Gómez Rufo, *El secreto del rey cautivo* (2005), para la Guerra de la Independencia y el retorno del absolutismo de Fernando VII [Barcelona, Planeta, 2005].

6. Los procesos de independencia en la América colonial

- Alejo Carpentier, *El siglo de las luces* (1962), para el impacto de la Revolución Francesa en la Cuba colonial y para la exportación de los ideales revolucionarios a América Latina [Barcelona, Seix Barral, 2001].
- Gabriel García Márquez, *El general en su laberinto* (1989), para la figura de Simón Bolívar [Barcelona, Debolsillo, 2003].

- José Joaquín Fernández de Lizardi, *El Periquillo Sarmiento* (1816 y 1830), para las costumbres y la vida cotidiana de México en el último período colonial [Madrid, Cátedra, 1997].
- Alberto Blest Gana, *Martín Rivas* (1862), para el tema de la formación y consolidación del nuevo Estado-Nación latinoamericano; en concreto, para el caso de Chile [Madrid, Cátedra, 1983].

7. La Restauración europea

- Alejandro Dumas, *El conde de Montecristo* (1845), para el ambiente y el contexto de la Francia de la Restauración borbónica [Barcelona, Mondadori, 2010].
- Stendhal, *La cartuja de Parma* (1839), para el final del Imperio Napoleónico y la restauración del absolutismo en Europa [Barcelona, Mondadori, 2007].
- Honoré de Balzac, *La comedia humana* (1830-1850), para el ambiente y el contexto histórico de Francia durante la Restauración.
- Andrés Neuman, *El viajero del siglo* (2009), para el ambiente y el contexto de la Europa de la Restauración [Madrid, Alfaguara, 2009].

8. La Revolución Industrial

- Charles Dickens, *Oliver Twist* (1838), para las consecuencias de la Revolución Industrial en las grandes ciudades inglesas y para el tema de la “cuestión social” [Madrid, Alianza, 2008].
- Charles Dickens, *David Copperfield* (1850), para las consecuencias de la Revolución Industrial en las grandes ciudades inglesas y para el tema de la “cuestión social” [Barcelona, Debolsillo, 2009].
- Eugene Sue, *Los misterios de París* (1842-1843), para los efectos de la Revolución Industrial sobre el proletariado y la clase obrera francesa que trabajaba en las minas [Barcelona, Orbis, 1986].
- Mary Shelley, *Frankenstein o el moderno Prometeo* (1818), para una crítica a la perversión del desarrollo científico y los cambios acelerados que supuso la Revolución Industrial [Madrid, Cátedra, 2007].

9. La Revolución de 1848 y la construcción del liberalismo burgués en Europa

- Ippolito Nievo, *Confesiones de un italiano* (1867), para el desencanto que provocó en Italia el fracaso de la Revolución de 1848 y para la formación del primer sentimiento nacional italiano [Barcelona, Acantilado, 2008].
- Gustave Flaubert, *La educación sentimental* (1869), para la revolución de 1848 en Francia y para el contexto histórico de la segunda mitad del siglo XIX [Barcelona, Mondadori, 2005]
- Gustave Flaubert, *Madame Bovary* (1857), para un análisis de la moral de la burguesía europea de la segunda mitad del siglo XIX [Madrid, Cátedra, 2008]
- Thomas Mann, *Los Buddenbrook* (1901), para el estudio del auge de la clase burguesa europea durante el siglo XIX [Barcelona, Edhasa, 2008].

10. Los grandes Estados nacionales durante la segunda mitad del siglo XIX

- Oscar Wilde, *El retrato de Dorian Gray* (1891), para el ambiente de la Inglaterra victoriana [Madrid, Homo Legens, 2008].
- Charlotte Brontë, *Jane Eyre* (1847), para el ambiente de la Inglaterra victoriana y el pensamiento en torno a la posición social de la mujer [Barcelona, Mondadori, 2009].
- Margaret Mitchell, *Lo que el viento se llevó* (1936), para el tema de la Guerra de Secesión Americana [Barcelona, Ediciones B, 2008].
- Harriet Beecher Stowe, *La cabaña del tío Tom* (1852), para el tema del abolicionismo y la esclavitud en el sur de los Estados Unidos [Madrid, Cátedra, 1998].

11. España durante la segunda mitad del siglo XIX

- Ramón de Mesonero Romanos, *Escenas y tipos madrileños* (1851), para el contexto social y las costumbres del Madrid de la década de los treinta y cuarenta [Madrid, Cátedra, 1993].

- Leopoldo Alas “Clarín”, *La Regenta* (1884-1885), para el contexto social de la España de la primera mitad del siglo XIX [Madrid, Cátedra, 2004].
- Fernán Caballero, *La gaviota* (1849), para las costumbres sociales de la España de la primera mitad del siglo XIX [Madrid, Cátedra, 2006].
- Benito Pérez Galdós, “Episodios Nacionales”: la tercera y cuarta serie (1898-1907), para el contexto histórico y social de España durante la década de los treinta y los cuarenta [hay ediciones recientes de varias novelas de ambas series].

12. Los grandes imperios autocráticos europeos y el surgimiento de Japón como potencia asiática.

- Fiódor Dostoyevski, *Crimen y castigo* (1866), para el ambiente y el contexto de la Rusia zarista [Madrid, Cátedra, 2008].
- Miklós Bánffy, *Los días contados* (1934), para el contexto histórico de la Hungría anterior a la Primera Guerra Mundial y para el declive del Imperio Austrohúngaro [Barcelona, Libros del Asteroide, 2009].
- Ismail Kadaré, *El nicho de la vergüenza* (1978), para el contexto del Imperio otomano en la primera mitad del siglo XIX. Es también una alegoría de la tiranía de los imperios en todos los tiempos [Madrid, Alianza, 2001].
- Lesley Downer, *La última concubina* (2008), para el contexto de Japón durante la segunda mitad del siglo XIX. Para la situación de la mujer japonesa y para el tránsito entre la sociedad tradicional y la sociedad moderna japonesa [Barcelona, Seix Barral, 2009]

13. El Movimiento Obrero y la “cuestión social”

- Emilia Pardo Bazán, *La Tribuna* (1882), para el tema de la cuestión social y para una descripción las condiciones laborales del proletariado español [Madrid, Cátedra, 2006].
- Vicente Blasco Ibáñez, *El Intruso* (1904), para el tema de la cuestión social y el movimiento obrero en el País Vasco [Madrid, Fundación José Antonio de Castro, 2010].

- Elizabeth Gaskell, *Norte y sur* (1854-1855), para el tema del movimiento obrero y el impacto de la industrialización en Inglaterra [Barcelona, Alba Editorial, 2005].
- Émile Zola, *Germinal* (1885), para el tema del movimiento obrero y la descripción del proletariado y la clase obrera francesa que trabaja en las minas [Madrid, Valdemar, 2004].

14. El imperialismo

- Rudyard Kipling, *El hombre que pudo reinar* (1888), para el imperialismo británico y para el choque de civilizaciones entre Oriente y Occidente [Madrid, Valdemar, 2009].
- Joseph Conrad, *El corazón de las tinieblas* (1899), para el tema de la colonización de África y la mirada del hombre occidental sobre África [Barcelona, Mondadori, 2009].
- Adam Hochschild, *El fantasma del rey Leopoldo* (1998), para el imperialismo europeo sobre África a través del caso del rey Leopoldo de Bélgica y el Congo [Barcelona, Península, 2007].
- E.M. Forster, *Pasaje a la India* (1924), para el tema del imperialismo británico en la India y para la confrontación entre Oriente y Occidente [Madrid, Alianza, 2010].

15. La crisis de fin de siglo y la aparición de la sociedad de masas

- José Martínez Ruiz, "Azorín", *La voluntad* (1902), para la crisis de fin de siglo en España y para el problema del individuo moderno [Madrid, Cátedra, 2006].
- Pío Baroja, *El árbol de la ciencia* (1911), para la crisis existencial de fin de siglo y para la actitud del individuo frente a la masa [Madrid, Cátedra, Madrid, Cátedra, 2008].
- Robert Musil, *El hombre sin atributos* (1930 y 1942), para la crisis del paradigma racionalista durante el fin de siglo y para la desorientación del individuo moderno en la sociedad de masas [Barcelona, Seix Barral, 2010].

- Franz Kafka, *El proceso* (1925), para la racionalización/burocratización de la vida moderna y su impacto en el individuo y en su forma de comportarse [Madrid, Cátedra, 2006].

BLOQUE II: EL SIGLO XX

16. La Primera Guerra Mundial

- Erich Maria Remarque, *Sin novedad en el frente* (1929), para el relato de la vida cotidiana de un soldado durante la guerra. Es un alegato antibelicista [Barcelona, Edhasa, 2009].
- Gabriel Chevallier, *El miedo* (1930), para una cruda narración de la vida cotidiana de un joven soldado durante la guerra y para una crítica a los ideales de la guerra y a la idea de patria. Es en parte autobiográfica [Barcelona, Acantilado, 2009].
- John Reed, *Diez días que estremecieron al mundo* (1919) para una crónica diaria y minuciosa de los hechos de la revolución de octubre, contada de primera mano por un testigo de la época [Madrid, Akal, 2004].
- Boris Pasternak, *Doctor Zhivago* (1957), novela ambientada en el período de la Revolución Rusa y en la guerra civil posterior. Interesante para estudiar cómo afectó la revolución al estilo de vida de las clases más acomodadas de la sociedad rusa [Barcelona, Anagrama, 2005].

17. Consecuencias de la Primera Guerra Mundial

- Joseph Roth, *La marcha Radetzky* (1932), para el ocaso del Imperio Austro-húngaro después de la guerra y de la firma de varios tratados de paz [Barcelona, Edhasa, 2007].
- Eduardo Mendoza, *La verdad sobre el caso Savolta* (1975), para el impacto social y económico que tuvo la Primera Guerra Mundial en España, especialmente en Cataluña [Barcelona, Seix Barral, 2005].

- Hans Fallada, *Pequeño hombre, ¿y ahora qué?* (1932), para la problemática historia de Alemania durante la República de Weimar y los años previos a la llegada al poder de Hitler [Madrid, Maeva, 2009].

- Aldred Döblin, *Berlin Alexanderplatz* (1929), para la vida cotidiana en el Berlín devastado tras la Primera Guerra Mundial [Madrid, Cátedra, 2003].

18. El período de entreguerras, las vanguardias artísticas y la aparición de los regímenes totalitarios

- Evgueni I. Zamiatin, *Nosotros* (1921), para una crítica en forma de ciencia-ficción al modelo soviético de planificación y control de la vida pública y privada de los individuos por parte del Estado [Madrid, Akal, 2008].

- Evelyn Waugh, *Retorno a Brideshead* (1945), para un retrato mordaz de la sociedad inglesa de entreguerras y su asfixiante ambiente de hipocresía y prejuicios [Barcelona, Tusquets, 2008].

- Ernest Hemingway, *París era una fiesta* (1964), para el ambiente de vanguardia y efervescencia cultural en el París de la década de los veinte [Barcelona, Seix Barral, 2001].

- Antonio Tabucchi, *Sostiene Pereira* (1994), para el clima de censura e intimidación política en Portugal durante la dictadura de Salazar [Barcelona, Anagrama, 2005].

19. El crack de 1929 y sus consecuencias en Estados Unidos y Europa

- Francis Scott Fitzgerald, *El gran Gatsby* (1925), de, para una imagen del crecimiento y el bienestar económico de la sociedad americana durante la década de los veinte y hasta el crack del 29 [Madrid, Alfaguara, 2009].

- John Steinbeck, *Las uvas de la ira* (1939), para las consecuencias del crack del 29 y la crisis económica en los Estados Unidos [Madrid, Alianza, 2008].

- George Orwell, *Rebelión en la granja* (1945), para una crítica alegórica a la corrupción del socialismo en la Unión Soviética durante el gobierno de Stalin [Madrid, Espasa-Calpe, 2007].

- Arthur R.G. Solmssen, *Una princesa en Berlín* (1980), para la crisis económica en el Berlín de posguerra y para los conflictos entre clases sociales, motivados por el incipiente ascenso de un joven Adolf Hitler [Barcelona, Tusquets, 2010].

20. Causas de la Segunda Guerra Mundial

- Haruki Murakami, *Crónica del pájaro que da cuerda al mundo* (1995), para la ocupación japonesa de Manchuria y para una visión crítica de las ansias imperialistas del Japón contemporáneo [Barcelona, Tusquets, 2007].
- Juliette Morillot, *Las orquídeas rojas de Shangai* (2001), para una descripción de los abusos del ejército japonés durante su ocupación de Manchuria y para el sentimiento anti-japonés del pueblo coreano [Barcelona, Debolsillo, 2004].
- Mo Yan, *Sorgo rojo* (1993), para conocer la cultura china y su estilo de vida durante el período de la ocupación japonesa [Barcelona, El Aleph, 2009].
- Karel Čapek, *La guerra de las salamandras* (1936), para una crítica irónica al sistema capitalista y a su incapacidad para frenar la amenaza del expansionismo nazi por Europa [Madrid, Gigamesh, 2003].

21. La Segunda Guerra Mundial

- Vasili Grossman, *Vida y destino* (1959), para una descripción del frente bélico en la Unión Soviética durante la Batalla de Stalingrado [Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2007].
- Curzio Malaparte, *Kaputt* (1944), para una descripción de las atrocidades de la guerra en el frente de batalla y para una crítica de la bajeza moral de los dirigentes de la Alemania nazi [Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2010].
- Jorge Semprún, *El largo viaje* (1963), para una narración autobiográfica de la deportación de civiles al campo de concentración de Buchenwald [Barcelona, Tusquets, 2004].
- Jonathan Littell, *Las benévolas* (2006), para una descripción de la expansión nazi y del Holocausto, desde el punto de vista de los verdugos [Barcelona, RBA Libros, 2008].

22. Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial

- Masuji Ibuse, *Lluvia negra* (1966), para la devastación causada por la bomba atómica en Hiroshima, descrita a partir de testimonios reales de supervivientes: entrevistas, diarios, etc. [Barcelona, Libros del Asteroide, 2007].
- Heinrich T. Böll, *Opiniones de un payaso* (1963), para una cruda y desesperanzada descripción de la conciencia de la sociedad alemana durante la posguerra [Barcelona, Seix Barral, 2001].
- Brigitte Reimann, *Los hermanos* (1963), para una descripción del impacto de la construcción del Muro de Berlín y para el contraste entre las formas de vida de la República Federal Alemana y la República Democrática Alemana [Madrid, Bartleby Editores, 2008].
- Graham Greene, *El tercer hombre* (1949), para el ambiente de la Viena devastada por la guerra y una primera aproximación al mundo del espionaje característico de la guerra fría [Madrid, Punto de Lectura, 2008].

23. Los inicios de la Guerra Fría y la Revolución Cubana

- Richard Yates, *Vía Revolucionaria* (1961), para un magnífico retrato de la hipocresía y la pérdida de valores en la sociedad americana de los años cincuenta [Madrid, Punto de Lectura, 2009].
- Sloan Wilson, *El hombre del traje gris* (1955), para un sutil retrato de la atmósfera y el modelo de vida de la clase media americana durante los años cincuenta [Barcelona, Libros del Asteroide, 2009].
- Alexander Solzhenitsyn, *Un día en la vida de Ivan Denisovich* (1962), para un retrato de las condiciones de vida y trabajo en un Gulag durante los años finales del estalinismo y la primera desestalinización [Barcelona, Tusquets, 2008].
- Alejo Carpentier, *La consagración de la primavera* (1978), para el impacto de la Revolución Cubana y el significado general de las revoluciones latinoamericanas [Madrid, Alianza, 2004].

24. Los años sesenta: el *american way of life* y el desarrollismo en España

- Philip Roth, *Pastoral americana* (1997), para el impacto de los cambios económicos y sociales de la década de los sesenta en los Estados Unidos [Barcelona, Debolsillo, 2005].
- Sue Kaufman, *Diario de un ama de casa desquiciada* (1967), para la situación de la mujer y la conciencia femenina en la sociedad estadounidense de los sesenta [Barcelona, Libros del Asteroide, 2010].
- Antonio Muñoz Molina, *El viento de la Luna* (2006), para el contraste entre la rutina de la sociedad española de los sesenta y la fascinación por la carrera espacial y la conquista de la Luna. [Barcelona, Seix Barral, 2008].
- Miguel Delibes, *Cinco horas con Mario* (1966), para la mentalidad de la España franquista durante la década de los sesenta [Barcelona, Destino, 2010].

25. La descolonización de África y Asia

- Paul Bowles, *La casa de la araña* (1955), para los últimos años de dominio colonial francés y el proceso de independencia de Marruecos [Barcelona, Seix Barral, 2008].
- Yasmina Khadra, *Trilogía de Argel* (“Morituri”, 1997; “Doble blanco”, 1998; “El otoño de las quimeras”, 1998), para la historia contemporánea de Argelia, la época colonial francesa y el proceso de independencia y descolonización [Córdoba, Almuzara, 2009].
- M.G. Vassanji, *El mundo incierto de Vikram Lall* (2003), para un retrato de Kenia durante los últimos años de dominación británica, la revuelta de los Mau Mau y la proclamación de la independencia [Barcelona, Salamandra, 2006].
- Adam Hochschild, *El fantasma del rey Leopoldo* (1998), para un retrato de la política corrupta de Leopoldo II de Bélgica en los años previos a la independencia de la República Democrática del Congo [Barcelona, Península, 2007].

26. Los años setenta y las transiciones a la democracia en las últimas dictaduras europeas

- José Saramago, *Levantado del suelo* (1980), para la lucha del campesinado portugués por la libertad durante el Estado Novo y la culminación en la Revolución de los Claveles [Madrid, Punto de Lectura, 2007].
- Valerio Massimo Manfredi, *El oráculo* (1990), para el ambiente social de Grecia y la represión política durante la dictadura de los coroneles [Barcelona, Debolsillo, 2008].
- Manuel Vázquez Montalbán, *El pianista* (1985), para la descripción de los efectos que tuvo en la sociedad española el proceso de la Transición Democrática [Barcelona, Mondadori, 2005].
- Javier Cercas, *Anatomía de un instante* (2009), para un análisis de los sucesos del 23-F y su significado dentro del proceso de la Transición Democrática [Barcelona, Mondadori, 2009].

27. La caída del comunismo y el final de la Guerra Fría

- Jonathan Coe, *¡Menudo reparto!* (1994), para una sátira feroz del thatcherismo y una crítica de la codicia de políticos y clase alta en la sociedad inglesa de los ochenta [Barcelona, Anagrama, 2010].
- Norman Mailer, *Los ejércitos de la noche* (1968), para el ambiente de protesta social contra la Guerra del Vietnam en los Estados Unidos [Barcelona, Anagrama, 2007].
- Jorge Volpi, *No será la tierra* (2006), para el final del comunismo y la caída de la Unión Soviética [Madrid, Alfaguara, 2006].
- Jean-Marc Gonin y Olivier Guez, *La caída del Muro de Berlín* (2009), para la historia de las causas que llevaron a la caída del Muro de Berlín, a partir del testimonio y la visión de los protagonistas [Madrid, Alianza, 2009].

28. El surgimiento del “Tercer Mundo” y las consecuencias de la globalización

- Paulo Lins, *Ciudad de Dios* (1997), para la pobreza y las dificultades para el desarrollo económico y social en el Brasil contemporáneo [Barcelona, Tusquets, 2003].
- Dominique Lapierre, *La ciudad de la alegría* (1985), para una descripción de la vida cotidiana y la miseria de los barrios pobres de las grandes ciudades de la India [Barcelona, Seix Barral, 2006].
- Chi Li, *Triste vida* (1987), para una descripción de la alienación de la clase obrera que trabaja en las grandes fábricas de la China actual [Barcelona, Belacqva, 2007].
- Yu Hua, *Brothers* (2005), para la historia de China y sus contrastes durante el último medio siglo [Barcelona, Seix Barral, 2010].

Conclusión: un recurso con mucho potencial

Como ha argumentado recientemente Jordi Canal, existen al menos tres razones por las que cualquier historiador o, en este caso, cualquier estudiante de historia, debería leer novelas. La primera de ellas es que las ficciones literarias resultan especialmente útiles “a la hora de acercarnos a los individuos, a los auténticos actores de la historia, que quizás han sido excesivamente olvidados en algunos momentos a favor de las estructuras, ya sean sociales, económicas, culturales o políticas”. En segundo lugar, porque, más allá de su utilidad como fuentes, las novelas son, en sí mismas, productos culturales con entidad propia, que forman parte de la historia. Desde esa perspectiva, y como ya advirtiera en su día Isabel Burdiel, el historiador debe considerar “a los escritores, a sus creaciones y a sus personajes –y las posibles lecturas que suscitaron– como actores históricos por derecho propio, aunque con características expresivas peculiares” (Burdiel: 2008: 3). Por último, Canal señala un hecho incontrovertible: a diferencia de los historiadores anglosajones, los españoles y latinoamericanos suelen escribir bastante mal, ya sea por pura incompetencia verbal, o ya sea porque confunden la aridez de la forma con la científicidad del contenido, creyendo así que un libro de historia claro e inteligible es, necesariamente, menos riguroso que otro denso y mal escrito. Si de lo que se trata es de transmitir mejor el conocimiento, la forma es tan importante como el contenido, por lo que, a cualquier docente de la historia, le

ayudaría mucho en su trabajo ser, también, un buen lector de novelas, sobre todo si tiene buen gusto y elige las mejor escritas (Canal: 2015).

Como conclusión de todo lo dicho, creo el de la novela como recurso didáctico para la docencia de la historia contemporánea es un terreno ya explorado, pero todavía no explotado. Y digo esto porque, aunque es verdad que existen ya algunos trabajos sobre el tema, estos se limitan, en casi todo los casos, de estudios que se centran en el subgénero de la novela histórica¹⁰. A mi juicio, convendría ampliar el espectro y mirar más allá de ese tipo de novelas que, al estar concebidas, precisamente, con la intención de recrear un contexto histórico (hay un esfuerzo de documentación por parte del autor), son mucho más fáciles de usar como recurso docente para la historia que las no deliberadamente históricas. Esas novelas no escritas para ser empleadas como fuente son más complejas de usar, pero, al mismo tiempo, son, también, las que pueden aportar matices más ricos y sutiles a la hora de enseñar y aprender sobre personajes o hechos históricos (Fuster García, 2011). Del mismo modo, sería igualmente interesante que la apertura que el concepto de novela ha experimentado en los últimos años, tenga su reflejo igualmente en la investigación sobre didáctica de la literatura y las ciencias sociales, incorporando a nuestro trabajo el análisis de fuentes como la novela gráfica (Sánchez Moreno, 2009) o formas híbridas de narración que, pese a tener un sustrato de veracidad (la crónica periodística, por ejemplo), incorporan elementos o recursos narrativos propios de la ficción.

Referencias bibliográficas

Avilés, J. (1996) “La novela como fuente para la historia: el caso de *Crimen y castigo* (1866)”, *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V – Historia Contemporánea*, nº 9, pp. 337-360.

¹⁰ *vid.* El libro colectivo coordinado por Susana Montemayor Ruiz, *La novela histórica como recurso didáctico para las Ciencias Sociales*, Madrid, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008; la tesis doctoral inédita de Gilda Esther Lobatón Vadillo, *La novela histórica como recurso didáctico en la enseñanza de la historia*, leída en la Universidad Complutense de Madrid en 2013; o, aunque se refiere a otro período de la historia, en este caso la Edad Moderna, el texto de María del Mar Felices de la Fuente y Álvaro Chaparro Sainz, “Enseñar historia moderna en el aula: la novela histórica como recurso didáctico”, en Cosme Jesús Gómez Carrasco, Francisco García González y Pedro Miralles Martínez (coords.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria: procesos y experiencias de innovación*, Murcia, Editum, 2016.

- Burdiel, I. (2008) “Lo imaginado como materia interpretativa para la historia: a propósito del monstruo de Frankenstein”, en Isabel Burdiel y Justo Serna, *Literatura e historia cultural o por qué los historiadores deberíamos leer novelas*, València, Publicacions de la Universitat de València.
- Canal, J. (2015) “El historiador y las novelas”, *Ayer: revista de historia contemporánea*, nº 97, 2015, pp. 13-23.
- Chartier, R. (1999) *Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*, Edición de Alberto Cue, México, Fondo de Cultura Económica.
- Fuster García, F. (2011) “La novela como fuente para la historia contemporánea: El árbol de la ciencia de Pío Baroja y la crisis de fin de siglo en España”, *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V – Historia Contemporánea*, nº 23, pp. 55-72.
- LaCapra, D. (1992) *History and Criticism*, Ithaca (New York), Cornell University Press.
- Sánchez Moreno, J. A. (2009), “La novela gráfica: notas breves para una introducción apresurada”, *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, nº 13, pp. 153-156.

CAPÍTULO 6

Juan Manuel Casanova
García

(Universidad de Murcia, España)

EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LAS ACTIVIDADES DE LOS LIBROS DE TEXTO DE PRIMARIA SOBRE LA II REPÚBLICA Y EL FRANQUISMO TRATADOS COMO ELEMENTOS CONTROVERSIALES

Introducción

En la enseñanza de la historia, el tratamiento de la II República y el Franquismo sigue siendo un elemento de controversia que, lejos de acercar posiciones, constituye un elemento de confrontación política e ideológica. Parece que nuestros políticos hallan mejor posicionamiento y red clientelar manteniendo posturas antitéticas que podíamos pensar superadas. No parece que la ley de la memoria histórica de 2007 haya alcanzado un consenso tan necesario en cuestiones tan dolosas de nuestro pasado.

Es por ello que, desde la escuela, y en aras de desarrollar una verdadera competencia social y cívica, de acuerdo a la última ley educativa, sea aquella, el escenario educativo real y la labor de los maestros, esencial para formar ciudadanos críticos y reflexivos sobre ese pasado que configura nuestro presente.

De ahí que esos maestros, su formación y los materiales y recursos que puedan disponer sean elemento fundamental para desarrollar su tarea. Entre ellos los libros de texto, el principal material

y recurso que utilizan los maestros, así como las actividades que los acompañan (Prats, 2012).

En el trabajo desarrollado se analizan las actividades de libros de texto de Primaria referidas a las unidades didácticas y formativas que abarcan desde la II República al Franquismo, entendiendo que su tratamiento e interpretación no dejan de ser elemento de controversia. El estudio realizado se circunscribe a tres escenarios legislativos: LOGSE (1990), LOE (2007) y LOMCE (2013). El objetivo es determinar si a través de las mismas se desarrolla suficientemente el pensamiento histórico para permitir un posicionamiento más crítico, más acorde con las herramientas del historiador y lo más alejado de posicionamientos ideológicos previos. Se han utilizado variables relacionadas con el tipo de contenidos, el nivel cognitivo y con las competencias históricas: conceptos de primer y segundo orden (Seixas y Morton, 2013).

Los resultados, aunque no arrojen un mayoritario valor en el nivel cognitivo o en los conceptos de segundo orden, aportan cambios si no suficientes, importantes en la línea de establecer un tratamiento más reflexivo y crítico de esta difícil y controvertida etapa de nuestra historia reciente. Por otro lado no deja de hacerse palpable la también prevalente presencia de contenidos de índole política e institucional.

Metodología

El objetivo principal de este trabajo es analizar la enseñanza de la historia contemporánea española en Educación Primaria, referida al tramo cronológico que abarca desde 1931 a 1975, desde la II República hasta lo que denominamos el Franquismo. Interesa su tratamiento desde un punto de vista crítico, a partir de las actividades de los libros de texto y cómo éstas en su contexto han favorecido y favorecen la construcción del pensamiento histórico, y también desde un punto de vista diacrónico, a partir de su evolución desde las últimas tres leyes educativas: LOGSE (1990), LOE (2006) y LOMCE (2013). Para ello se han diferenciado los siguientes objetivos específicos:

1. Establecer la tipología y jerarquía de contenidos históricos a partir de las actividades de Historia (1931-1975) en libros de 5º y 6º de Primaria, y su reflejo en la elaboración de narrativas históricas predominantes.
2. Clasificar en conceptos de primer y segundo orden las actividades de historia en los libros de texto de 5º y 6º Primaria (1931-1975), como elemento de análisis de habilidades cognitivas formadoras del pensamiento histórico y competencias educativas que le son propias.
3. Sistematizar el nivel y capacidades cognitivas asociadas que se exigen a los alumnos-as en las actividades de historia (1931-1975) en los libros de texto.
4. Analizar la evolución de esas actividades (1931-1975) y su tratamiento, acorde a los objetivos descritos sobre la base de los últimos quince años en los libros de texto, y a la legislación de la que emanan: LOGSE, LOE, LOMCE.

El objetivo cuatro refiere sobre los anteriores, y se analiza de forma simultánea.

El diseño metodológico utilizado se corresponde con los llamados métodos no experimentales, ajustándose a investigaciones sobre hechos cuyas variables independientes ya han ocurrido o no son manipulables (Kerlinger, 2002).

De forma general se apoyan en modelos cuantitativo-descriptivos de corte transversal (Bisquerra, 2014), ya que las variables utilizadas se codifican de acuerdo a patrones cuantitativos.

La muestra analiza 175 actividades de historia de España sobre la II República y el Franquismo (1931-1975). Se desglosan en 46 actividades LOGSE, 48 actividades LOE y 81 actividades LOMCE de 8 libros de texto de historia de 5º y 6º de educación primaria (editoriales Anaya, Santillana y Vicens Vives).

Se trata de una muestra, incidental y de conveniencia, manifiestamente significativa y equilibrada (Albert, 2006). La tabla 1 detalla los manuales:

Tabla 1. Tabla de información editorial

CÓDIGO LIBRO	EDITORIAL	AÑO	CURSO
1	ANAYA	2002	5
3	ANAYA	2006	6
7	SANTILLANA	2006	6
8	SANTILLANA	2009	6
10	VICENS VIVES	2002	6
11	VICENS VIVES	2009	6
12	ANAYA	2015	6
14	VICENS	2015	6

A su vez, se han codificado las siguientes variables:

- Actividad. Transcripción literal de cada una de las actividades.
- Tipo de contenidos (Historia general, historia política e institucional, historia social y económica e historia cultural y artística).
- Conceptos históricos (conceptos de primer orden: conceptual/factual, cronología y conceptos de segundo orden: relevancia, fuentes/evidencias, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica, dimensión ética).
- Nivel cognitivo (tipo 1 o de complejidad baja, tipo 2 o de complejidad media, tipo 3 o de complejidad alta).

Las variables tipo de contenidos y conceptos históricos de primer orden se han formulado de acuerdo a la propuesta de Gómez (2014). En cuanto a los conceptos de segundo orden se sigue la clasificación de Seixas y Morton (2013) y para la variable nivel cognitivo se adopta la propuesta de Sáiz (2012, 2013).

Para la recogida de información se ha elaborado un instrumento aplicado en estudios similares y suficientemente validado. El registro y codificación de las actividades de los libros de texto se ha realizado a partir de la base de Datos Access, versión 2007, con la creación de 3 tablas relacionales.

La exportación de datos se ha recopilado en una hoja de cálculo Excel, versión 2007 para la aplicación de estadísticos descriptivos básicos: realización de

frecuencias y porcentajes sobre las variables, así como un análisis relacional a través de la presencia de variables agrupadas y comparables.

Resultados

Los datos obtenidos resultan del análisis de la información de las tablas obtenidas y realizadas sobre las actividades de los manuales, y de su interpretación cuantitativa e inferencias.

En atención al primer y cuarto objetivo de investigación: Establecer tipología y jerarquía de contenidos históricos a partir de las actividades de Historia en libros de 5º y 6º de Primaria, y su reflejo en la elaboración de narrativas históricas predominantes. Evolución LOGSE, LOE, LOMCE.

Tomando como referencia los datos que aportan las tablas 2, 3 y 4 se observa la mayoritaria presencia de contenidos de historia política e institucional, aunque se aprecian importantes variaciones que reflejan la disminución de este tipo de contenidos desde la LOGSE (78.3%), LOE (72.9.3%) hasta la LOMCE (63%). Una diferencia de 15.3 puntos. Importante y que anuncia que las competencias desarrolladas desde la LOE vienen a reforzar otras tendencias, como el desarrollo de la historia social (Gómez, 2014). Y aunque la LOMCE refuerza la recuperación de la historia política y de lo conceptual (López Facal, 2013, 2014), parece que las líneas editoriales mantengan tendencias más variadas, aunque no suficientes para que se sigan reforzando narrativas históricas tradicionales.

Las actividades que desarrollan contenidos de historia social y económica o artística y cultural, tratadas de forma conjunta, presentan una importante relevancia en su evolución LOGSE-LOE-LOMCE, en detrimento de la historia política e institucional y siguen una secuencia 17.4%-25.0%-34.5%, aunque no sean suficientes para contrarrestar el elevado peso de los contenidos tradicionales. Parece que la presencia de esos nuevos enfoques históricos se relaciona con las influencias historiográficas derivadas de Annales o el marxismo en los desarrollos curriculares (Gómez, 2014).

La historia general, no aporta variaciones relevantes (según secuencia legislativa: 4.3%-2.1%-2.5%), y tiende a la disminución donde los aspectos cronológicos

reducen su expresión, como también sugieren otras investigaciones (Gómez, 2014; Saiz, 2012, 2013).

Tabla 2. Tipología de contenidos históricos LOGSE

TIPO CONTENIDOS HISTÓRICOS LOGSE	FRECUENCIA	%
Historia política e institucional	36	78.3
Historia social y económica	4	8.7
Historia del arte y cultural	4	8.7
Historia general	2	3.5
TOTAL	46	100.0

Tabla 3. Tipología de contenidos históricos LOE

TIPO CONTENIDOS HISTÓRICOS LOE	FRECUENCIA	%
Historia política e institucional	35	72.9
Historia social y económica	6	12.5
Historia del arte y cultural	6	12.5
Historia general	1	2.1
TOTAL	48	100.0

Tabla 4. Tipología de contenidos históricos LOMCE

TIPO CONTENIDOS HISTÓRICOS LOMCE	FRECUENCIA	%
Historia política e institucional	51	63.0
Historia social y económica	10	12.3
Historia del arte y cultural	18	22.2
Historia general	2	2.5
TOTAL	81	100.0

En atención al segundo y cuarto objetivo de investigación: Clasificar en conceptos de primer y segundo orden las actividades de historia en los libros de texto de 5º y 6º Primaria (1931-1975), como elemento de análisis de habilidades cognitivas formadoras del pensamiento histórico y competencias educativas que le son propias. Evolución LOGSE, LOE, LOMCE.

Las tablas 5, 6 y 7 muestran los resultados sobre esa evolución. Las actividades de los manuales que incluyen contenidos conceptuales y cronológicos o de primer orden, es mayoritaria. Globalmente tratados siguen la secuencia 63.1%-70.9%-65.4%, por lo que mantienen una elevada tendencia a lo largo de su evolución legislativa. Sí se aprecia una reducción importante de los contenidos de corte cronológico en la LOMCE (secuencia 17,4%-18,8%-4.9%). Algo que se compensa por el incremento de contenidos conceptuales, por lo que no se percibe una renuncia más expresa a una historia tradicional basada en fechas, sucesos, personajes, como apunta López Facal (2013, 2014).

Los conceptos de segundo orden, indicadores claros del desarrollo del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013), representan, globalmente analizados, valores 37.9% (LOGSE), 29.1% (LOE) y 34.6% (LOMCE). Cifras relevantes, aunque no suficientes para afirmar de su prevalencia. E igualmente, analizados individualmente, alejados de la uniformidad. Su evolución arroja cifras sin gran distorsión.

Los conceptos referidos a causas y consecuencias en las actividades, alcanzan cierta importancia (secuencia 8.7%-8.3%-7.4%), aunque continúan ajustándose a patrones de bajo nivel cognitivo por la facilidad de respuesta, derivada de la linealidad de los contenidos en el propio manual (Gómez, 2014). También son importantes los contenidos referidos a la dimensión ética (secuencia 4.3%-6.3%-12.3%), que experimentan un gran crecimiento y se vinculan al desarrollo de valores y enseñanzas de rango moral sobre el pasado y sus conexiones con el presente. En cuanto a los conceptos que refieren a relevancia histórica, si con LOGSE alcanzan el 13.0%, su disminución llega al 6.3% con LOE, para acabar en 4.9%, por otra parte también centrados en unos niveles cognitivos modestos.

En el extremo más bajo encontramos empatía (secuencia 2.2%-4.2%-4.9%), que aumenta progresivamente su valor. También cambios y permanencias (secuencia 4.3%-0.0%-3.7%), que presenta discontinuidad y vuelta a valores iniciales, o trabajo con fuentes o evidencias (secuencia 4.3%-4.2%-1.2%), que experimenta una disminución importante y que dificulta que haya una mejor comprensión de estos difíciles años del 31 al 75, donde además el nivel cognitivo exigido es bajo al presentar un tratamiento muy superficial y excesivamente guiado.

Tabla 5. Conceptos de primer y segundo orden en las actividades LOGSE

CONCEPTOS COMPRENSIÓN HISTÓRICA LOGSE	FRECUENCIA	%
Conceptual	21	45.7
Cronología	8	17.4
Causas y consecuencias	4	8.7
Relevancia	6	13.0
Evidencia	2	4.3
Ética	2	4.3
Cambios y permanencias	2	4.3
Empatía	1	2.2
TOTAL	46	100.0

Tabla 6. Conceptos de primer y segundo orden en las actividades LOE

CONCEPTOS COMPRENSIÓN HISTÓRICA LOMCE	FRECUENCIA	%
Conceptual	25	52.1
Cronología	9	18.8
Causas y consecuencias	4	8.3
Relevancia	3	6.3
Evidencia	2	4.2
Ética	3	6.3
Cambios y permanencias	0	0.0
Empatía	2	4.2
TOTAL	48	100.0

Tabla 7. Conceptos de primer y segundo orden en las actividades LOMCE

CONCEPTOS COMPRENSIÓN HISTÓRICA LOE	FRECUENCIA	%
Conceptual	49	60.5
Cronología	4	4.9
Causas y consecuencias	6	7.4
Relevancia	4	4.9
Evidencia	1	1.2
Ética	10	12.3

Cambios y permanencias	3	3.7
Empatía	4	4.9
TOTAL	81	100.0

En atención al tercer y cuarto objetivo de investigación: Sistematizar el nivel y capacidades cognitivas asociadas que se exigen a los alumnos-as en las actividades de historia (1931-1975) en los libros de texto. Evolución LOGSE, LOE, LOMCE.

Las tablas 8, 9 y 10 son reveladoras e identifican unos valores escasamente dinámicos en las actividades analizadas, de 1931 a 1975, en cuanto a su nivel cognitivo. Siempre son mayoritarias las de nivel cognitivo bajo (1), por encima del 60% (secuencia 65.2%-62.5%-66.7%), con esa tendencia ligeramente aumentativa, siendo deseable que las de mayor nivel cognitivo (3) alcanzasen mayor presencia y evolución favorable (secuencia 4.3%-2.1%-3.7%). Los trabajos de Gómez (2014) y Sáiz (2012, 2013) también así lo reflejan.

Tabla 8. Nivel cognitivo exigido en las actividades LOGSE

NIVEL COGNITIVO	FRECUENCIA	%
Nivel 1	30	65.2
Nivel 2	14	30.4
Nivel 3	2	4.3
TOTAL	46	100.0

Tabla 9. Nivel cognitivo exigido en las actividades LOE

NIVEL COGNITIVO	FRECUENCIA	%
Nivel 1	30	62.5
Nivel 2	17	35.4
Nivel 3	1	2.1
TOTAL	48	100.0

Tabla 10. Nivel cognitivo exigido en las actividades LOMCE

NIVEL COGNITIVO	FRECUENCIA	%
Nivel 1	54	66.7
Nivel 2	24	29.6
Nivel 3	3	3.7
TOTAL	81	100.0

Discusión y conclusiones

Con este trabajo se ha tratado de averiguar si las actividades de los libros de texto regionales, al trabajar las temáticas de la II República y el Franquismo, ayudan al desarrollo del pensamiento histórico y proporcionan habilidades cognitivas para mejorar la comprensión y el sentido crítico de los alumnos en Primaria. El espectro comparativo abarca manuales LOGSE, LOE y LOMCE (2002 a 2015).

Las conclusiones, lejos de ser categóricas, por la limitación propia de la investigación, presentan aspectos muy interesantes.

La historia de la II República y el Franquismo (1931-1975) en las actividades de los libros de texto no ha abandonado patrones ya vistos en etapas anteriores. Obedece, mayoritariamente a un modelo que da prioridad a la historia política e institucional, siempre por encima del 60%, y aunque cede paso importante en los manuales LOMCE, no deja de promover modelos conceptuales tradicionales (López Facal, 2013, 2014). Aumentan las actividades que trabajan los contenidos de historia social y económica o cultural y artística, que mejoran esa perspectiva histórica más compleja y proporcionan más sentido crítico, pero todavía no serán suficientes. Razones que también se apoyan en la influencia de corrientes historiográficas derivadas de Annales o del marxismo, presentes en los currículos oficiales (Gómez, 2014).

También dificulta la comprensión y el desarrollo del pensamiento histórico, para esta enriquecedora etapa de 1931 a 1975, la mayoritaria presencia de actividades que trabajan los contenidos de primer orden, conceptuales y cronológicos, siempre igualmente por encima del 60%. Aunque también es cierto que los contenidos basados en fechas se reducen, de forma importante, en actividades LOMCE, como se deriva de nuevas tendencias que intentan abandonar tradicionalismos

memorísticos; y así se refleja en trabajos similares, y que también arrojan un modelo de historia acumulativa, de saberes cerrados, descriptiva, basada en hechos, personajes y fechas (Gómez, 2014; Sáiz, 2012, 2013).

Aunque no se cuestiona la necesidad del soporte cronológico y la narrativa argumental que da valor a espacios, a los protagonistas de la historia y a los hechos relevantes -contenidos de primer orden o sustantivos- no podemos olvidar los contenidos de segundo orden o estratégicos (Dominguez, 2015). Interesa un peso mayor de estos últimos como principal baza en la construcción de ese pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013), fundamental en el análisis de esta etapa histórica, por su trascendencia, relevancia y por su tratamiento pasado y presente, que nunca deja de ser controversial. Ayuda la inclusión de las competencias y su grado de adquisición como elemento fundamental en la vertebración de nuestros sistemas educativos desde la LOE (2007), aunque no parezca suficiente y precise del trabajo y complementariedad de las competencias propias de la historia y que se relacionan con el pensamiento histórico. Si ayudan a fomentar en los alumnos capacidades intelectuales superiores como son el análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición (Hervás y Miralles, 2004), cumplirán con creces el propósito de una enseñanza de la historia alejada de modelos decimonónicos, basada en la construcción de narrativas nacionales. (Gómez, 2014).

Interesa aumentar el número de actividades que utilicen fuentes y evidencias históricas, que profundicen en la causalidad y sus efectos, la empatía o la propia dimensión ética, tan necesarias para trabajar con solvencia y dignidad estos difíciles años de 1931 a 1975. La conexión de ese pasado con el presente, tan urgente como su tratamiento, sosegado, crítico y alejado de apriorismos, puede conducir a un mejor conocimiento y serenidad para afrontar el desempeño de una ciudadanía crítica, respetuosa y mejorada en valores democráticos.

Por otro lado, y unido a lo anterior, es preciso reforzar el nivel cognitivo de las actividades, aumentando su presencia porcentual, y que ha de venir parejo al desarrollo de los conceptos estratégicos, con los que se relaciona.

Y aunque no se aprecian grandes cambios en las propuestas de los manuales LOGSE a LOMCE, hay veces que se encuentra más cercanía en las variables

analizadas, entre LOGSE y LOMCE que con LOE. No obstante, se reafirma que la muestra y la perspectiva temporal no muy lejana no sea elemento categórico para encontrar diferencias más significativas. Se hace pues, necesario, más avances en las líneas desarrolladas, con el fin de abordar un difícil período con menos herramientas pasionales y más cercanas al desarrollo de ese pensamiento histórico.

Referencias bibliográficas

- Albert, M. J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4ª Ed.). Madrid: La Muralla.
- Domínguez, J. (2015). Evaluación del pensamiento histórico y conceptos metodológicos de la historia. En *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (pp. 35-64). Barcelona: Graó.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158. Recuperado de <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Hervás, R. y Miralles, P. (2004). Nuevas formas de enseñar a pensar. El desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 42,89-99.
- Kerlinguer, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 238, 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 106, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 295, 10 de diciembre de 2013.

- Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 5-8.
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94(2), 273-285. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/>
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- Sáiz, J. (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2º ESO". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 67-77.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, 43-66. DOI: 10.7203/DCES.27.2648
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education Ltd.

CAPÍTULO 7

O LAPEDUH E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: HISTÓRIA, FUNDAMENTOS E A PROPOSIÇÃO DE UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS

Thiago Augusto Divardim de Oliveira

(IFPR (Campus Curitiba), LAPEDUH, Brasil)

História

O Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), coordenado pela professora Maria Auxiliadora Schmidt desde 2003, foi organizado a partir das discussões e pesquisas relacionadas à linha de pesquisa “Cultura, escola e ensino” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE – UFPR). A linha dedica seus estudos as relações entre a cultura e a escola, assim como os sujeitos do espaço escolar e suas relações sociais a partir do método histórico e de abordagens conceituais, e as investigações da linha partem de diferentes referenciais teóricos e abordagens metodológicas. Dentro dessa linha se constituiu o LAPEDUH e a disciplina “Educação Histórica” que articulam atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O LAPEDUH é formado por pesquisadoras e pesquisadores dedicados as relações de ensinar e aprender História sem restringir-se apenas a essa relação, mas toma como pressuposto a reflexão, problematização e o desvelamento dos fundamentos e amplitudes da relação entre o

conhecimento cientificamente organizado, a sociedade em que esse conhecimento é organizado e circula socialmente e a educação como espaço privilegiado para a investigação sobre a História e o seu ensino e aprendizagem. Junto a isso a necessidade constante de reflexão crítica e acompanhamento dos enfrentamentos que se colocam com a configuração do capitalismo mundial e as formas de manifestações locais dessas estruturas.

As características iniciais na organização do grupo, assim como da disciplina Educação Histórica estão relacionadas à experiência e indagações científicas da professora Maria Auxiliadora Schmidt em relação aos processos de ensinar e aprender História, assim como sua experiência de pós-doutoramento em Portugal entre os anos de 2001 e 2002. Essas experiências dialogaram com as discussões e pesquisas já existentes nas áreas da Didática da História e do Ensino de História do Brasil, e ao entrar em contato mais específico com a Educação Histórica em Portugal formou-se um contexto propício para a articulação dessas experiências e pesquisas. O debate de Schmidt com a pesquisadora Isabel Barca somou-se ao histórico das discussões brasileiras, possibilitando o início da constituição dos debates especificamente chamados Educação Histórica no Brasil, com uma história e características específicas. É sobre essa história e suas especificidades, assim como a reflexão sobre os fundamentos desses trabalhos que esse texto propõe refletir, com isso se reconhece a existência de outros grupos com produções semelhantes, e ao mesmo tempo estabelece o recorte específico dessa reflexão.

Para a compreensão desse histórico é necessário referenciar questões da teoria e filosofia da História, assim como de outros campos do conhecimento científico sem a possibilidade de explicitar aqui com detalhes aprofundadamente o significado ou as características de tais campos e discussões. A Educação Histórica em Portugal, assim como na Inglaterra possuem características próprias em sua história, mas aqui as discussões estarão limitadas a compreensão do desenvolvimento da Educação Histórica no Brasil. Nesse sentido é possível afirmar que o grupo inglês (*history education*) e português (educação histórica) possuem influências importantes das discussões da filosofia da história anglo-americana da segunda metade do século XX, discutida por filósofos de inspiração lógica (analítica e/ou positivista – tais como William Herbert Dray; Karl Popper; Carl Gustav Hempel; Arthur Coleman Danto; William Henry Walsh), e em menor grau, filósofos de

inspiração hermenêutica (Robin George Collingwood – e num segundo momento de suas produções, com diálogos frequentes com pesquisadores brasileiros as discussões passam a incorporar conceitos discutidos por Jörn Rüsen e os referenciais da consciência histórica). Essas observações se referem ao grupo de teóricos e filósofos da História citados pela professora Isabel Barca e pelo professor Peter Lee¹¹.

Além da influência de teorias e filosofias da História, os debates da Educação Histórica, nas vertentes inglesa e portuguesa, são influenciados por outros conhecimentos científicos da área da educação. Entre esses conhecimentos pode-se destacar, no caso de Portugal, a teoria da mudança conceitual (Moniz, 1998), que possui como preocupação básica a de que, a existência a priori de representações, implica na discussão sobre formas de partida e de chegada entre concepções mais incipientes e outras mais elaboradas de representações científicas nas relações de ensino. A isso se referem as categorizações por progressão de ideias nas pesquisas portuguesas (progressão da explicação, por exemplo). Além da mudança conceitual figuram entre as influências em Portugal e Inglaterra: psicologia educacional, psicologia do desenvolvimento e psicologia da aprendizagem de Jerome Bruner, Margaret Donaldson, Lev Vgotsky¹².

No LAPEDUH, as pesquisas produzidas no âmbito do grupo, estão influenciadas pelas discussões inglesas e portuguesas da Educação Histórica, assim como por conhecimentos das áreas da Filosofia da Educação, Pedagogia, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Etnografia Educacional, Didaticistas e Psicologia Educacional (Waiga, 2018). Além disso, é destacada a influência inicial e crescente com o passar dos anos das contribuições de Jörn Rüsen e o paradigma narrativo da práxis histórica (Rüsen, 2001 p.170). Nesse sentido devem-se destacar os diálogos e interlocuções com o professor Estevão Chaves de Rezende Martins, presente em eventos, seminários e bancas de qualificação e defesa de trabalhos produzidos no grupo; assim como do próprio historiador e filósofo Jörn Rüsen que esteve presente em eventos organizados pelo laboratório. Além das publicações

¹¹ Para saber mais sobre essas influências ver o capítulo 4 “Aprendizagem histórica: um olhar e diferentes perspectivas” da tese OLIVEIRA, T. A. D. A formação histórica (*Bildung*) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba, 2017.

¹² Para saber mais a esse respeito ver a dissertação “EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS” do pesquisador Juliano Mainardes Waiga

das próprias obras de Rüsen, as teses e dissertações, assim como artigos produzidos pelos integrantes do LAPEDUH, auxiliam na historicidade da compreensão, recepção e interpretação da obra de Rüsen ao longo dos 15 anos de existência do grupo.

Atualmente existem eventos específicos para a discussão da área, como o Seminário de Educação Histórica que ocorre anualmente na UFPR, assim como em eventos nacionais e internacionais da área de História, a Educação Histórica frequente está presente em grupos de trabalho. Além de eventos específicos e de caráter internacional como o caso da Jornadas Internacionais de Educação Histórica que ocorrem anualmente entre Portugal, Brasil e Espanha, e o *History Educators International Research Network* (HEIRNET), além da Associação Iberoamericana de Pesquisadores da Educação Histórica (AIPEDH). Além de revistas específicas e outras das áreas da Educação e da História que dedicam espaço as reflexões da área.

Fundamentos ontológicos, teóricos, metodológicos e a definição de um domínio científico

Depois de um conjunto de produções e do acúmulo gerado nesses anos é possível perceber uma articulação geral entre as compreensões amplas da realidade e análises mais específicas. Com esse acúmulo, é importante de tempos em tempos revisar os fundamentos que subsidiam essas compreensões. Em relação ao conceito de Consciência histórica discutido por Rüsen, levamos em consideração o pressuposto de Marx e Engels de que é necessário assegurar materialmente a existência para podermos nos preocupar com a consciência (Marx & Engels, 2007 p. 33 – 35). E que a satisfação das carências mais básicas leva produção de novas carências, processo dialético que se dá no tempo e socialmente, por isso o caráter histórico da consciência humana. A partir disso, tomamos como pressuposto principal, o fenômeno da consciência histórica, entendido como capacidade inerente ao ser humano de interpretar suas experiências no tempo mediante a relação entre presente – passado – presente – futuro, no intuito de, a partir de suas carências de orientação, poder interpretar e orientar ações no tempo (Rüsen, 2001).

A consciência histórica não é um fenômeno que se dá por autoexistência, mas mantém uma relação intrínseca com um complexo mais amplo a que Rüsen chama de Cultura Histórica (Rüsen, 2014). A cultura é tomada como meio complexo em que ocorre a relação entre ser construído e as possibilidades de construir, como parte constitutiva e constituinte das consciências e da totalidade. É na dimensão denominada cultura que os seres humanos precisam se relacionar com o mundo e consigo mesmos para que a vida possa ser vivida.

As preocupações da Educação Histórica, portanto, estão relacionadas a um processo formativo das consciências históricas sem deixar de levar em consideração o meio em que elas se desenvolvem. A formação histórica que nos referimos, não é a de um ato criador que inicia a consciência, como as vezes parece figurar no entendimento inercial de alguma crítica. A formação histórica inclui o processo e o produto, ou seja, o processo formativo e a formação como novo patamar de possibilidade de compreensão e mesmo ação no tempo, por indivíduos e grupos. Essa díade dialética, por uma parte, corresponde a dimensão dinâmica do ensino e aprendizagem, reflexão, experiência, orientações e motivação do agir; a outra parte, corresponde aos elementos de consolidação dos novos patamares, referenciais, afirmações do sujeitos e grupos em relação as circunstâncias temporais. A dialética entre processo formativo – formação não tem início, assim como não se esgota na escola, mas a escola possui posição prevalente na contemporaneidade. Normalmente esse processo formativo é ilustrado como uma espiral representativa do que os alemães chamam *Bildung* (Rüsen, 2012 p.94; Rüsen, 2015 p. 254). Por pensá-la em relação à práxis da vida não consideramos esse processo formativo como uma expansão sempre continua, lisa e acetinada, mas por choques e contatos com diferentes narrativas e aspectos da cultura, em um processo conflituoso em que as expressões da consciência podem manifestar sentidos de orientação com perspectivas diferentes em ocasiões diferentes. As formas básicas de consciência discutidas por Rüsen, assim como os elementos que compõem o complexo da cultura histórica funcionam como elaboração teórica da realidade em um sentido heurístico e hermenêutico, assim como na dialética entre essas etapas do pensamento científico, para a compreensão do mundo, no caso das pesquisas do LAPEDUH, a manifestação preponderante desse mundo em um sentido empírico se dá nas relações que envolvem a escola, o ensino e a

aprendizagem da História. As enunciações, protonarrativas e narrativas históricas são a materialização das formas de pensamento e atribuição de sentido as experiências no tempo.

Uma vez apresentadas as compreensões ontológicas da relação com a teoria e filosofia, os encaminhamentos epistemológicos e teóricos que articulam a relação entre os fenômenos do mundo empiricamente observável e a pesquisa, importa demonstrar como temos procurado articular metodologicamente essa relação. As contribuições da metodologia da pesquisa em colaboração discutida pela pesquisadora Ibiapina (2008) possibilitaram um comportamento metodológico que envolve investigadoras(es) e professoras(es), seja em processos de produção científica do conhecimento, quanto na interação entre o trabalho docente e a pesquisa. A pesquisa colaborativa articula a práxis e a teoria como elaboração da realidade permitindo que a produção do conhecimento tenha desdobramentos em estratégias que promovem o desenvolvimento da pesquisa e da práxis docente de uma maneira em que a colaboração permita a resolução, reflexão, pesquisa e compartilhamento de conhecimento a respeito das carências e necessidades que envolvem as relações de ensinar e aprender história (adaptado de Ibiapina, 2008 p. 25).

Uma das máximas do pensamento gramsciano é a afirmação de que “Todos os homens¹³ são intelectuais”, em qualquer forma de trabalho, por mais simples e repetitiva, há sempre alguma atividade intelectual naquela forma de trabalho. Mas há diferenças em relação aos intelectuais nas sociedades (Gramsci, 1982, p. 3 – 5). O que importa na visão gramsciana é onde a atividade está inserida no âmbito das relações sociais. Pois todos os trabalhos contêm esforço, atividade intelectual e importância no seio da sociedade. O trabalho de historiadores docentes na perspectiva da educação histórica é trabalho intelectual: a educação escolarizada é um produto do processo de produção e trabalho socialmente condicionado, portanto é uma prática social. Compreende um processo de transformação da matéria-prima que é o conhecimento para um fim particular em um lugar definido que ocorre com indivíduos socialmente organizados. Estas relações estão estruturadas a partir da escola, dos conhecimentos, dos professores, alunos(as) e

¹³ Para assegurar a citação literal dos fragmentos, mantivemos o termo “homem”, no entanto, o significado deve ser compreendido como referente aos seres humanos.

administração escolar, e da relação que cada um possui no processo de produção. Esta ótica permite entender o processo de transformação que ocorre no processo de ensinar e aprender como **trabalho**. Mais importante que a matéria prima ou o produto é a prática em um sentido estrito, o trabalho que realiza o processo de transformação. Um trabalho intelectual.

Se os historiadores e historiadoras mobilizam os processos de produção do conhecimento histórico influenciados pela trama pública (Rüsen, 2014 p. 107-108), na sala de aula os aspectos que envolvem interpretações da história ocorrem com uma vivacidade específica. Por exemplo, se um historiador diante da ascensão de um discurso autoritário na política, apreende heurísticamente enunciados que serão trabalhados em relação a um determinado período da história, e dessa maneira pretende interferir no debate público; nas salas de aula os(as) historiadores(as) docentes podem partir dos pressupostos da filosofia da história para realizar um trabalho de intervenção no processo formativo das consciências históricas de alunos e alunas na relação explicitada anteriormente entre a cultura e as consciências históricas. A didática da História, nesse sentido, corresponde a um trabalho de intervenção que mobiliza os elementos apreendidos pela heurística dos enunciados das consciências e da cultura (Rüsen, 2012 p. 95 – 97), e efetiva um trabalho analítico e hermenêutico desses enunciados, mediante processos relacionados à ciência da história e as contribuições das ciências da educação, assim realiza-se uma intervenção que possui como princípio e fim a formação histórica dos discentes, isso nos referimos como didática da educação histórica na perspectiva da práxis.

As contribuições das ciências da educação e o diálogo entre pressupostos ontológicos da formação humana apresentam uma das características específicas da Educação Histórica no Brasil. Nos trabalhos desenvolvidos por Schmidt, é possível perceber os diálogos com as contribuições de Paulo Freire (Schmidt, 2005; 2006 e 2012) que envolvem a relação entre cultura e formas de consciência, assim como a possibilidade do processo formativo; ou ainda as discussões que envolvem referenciais do materialismo histórico, principalmente István Mészáros (1930 - 2017) e as referências à necessidade ou possibilidade de uma formação com características emancipatórias que possibilitem o desvelamento da realidade como ela se apresenta, e até mesmo ligadas a possibilidades formativas de uma contra-

consciência para além do capital (Schmidt, 2007; 2014; 2015). Em discussões mais recentes, o processo formativo pode ser percebido nas narrativas dos jovens estudantes em elementos que discutimos como expansão qualitativa do pensamento histórico e também quantitativa dos passados discutidos (Rüsen, 2012 p. 76). As áreas das ciências da educação que contribuem para os diálogos da Educação Histórica no Brasil são: Filosofia da Educação, Pedagogia, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Etnografia Educacional, Didaticistas e Psicologia Educacional (Waiga, 2018).

Os diálogos mais recentes no LAPEDUH (2018) sob a coordenação da professora Schmidt, têm encaminhado a definição da educação histórica como um domínio científico (Lloyd, 1995 p.54). De acordo com o autor *“as metodologias evoluem sob o impacto de novas descobertas a respeito das complexidades da natureza, e o objeto de estudo evolui graças a refinamentos, reavaliações e reformulações da metodologia.”* (Lloyd, 1995 p. 54). E ainda que *“Para a afirmação da existência de um domínio, requer-se a reunião de um corpo de informações compartilhadas sobre a composição e a evolução de uma classe de entidades, de forma que os objetos tenham relações de relevância de caráter realista”*. Propõe-se aqui a sistematização dessa referência a partir da Educação Histórica brasileira com base nos trabalhos do LAPEDUH e em consideração as interlocuções realizadas pelo grupo. Buscou-se revisar os fundamentos das pesquisas para oferecer alguns fundamentos provisórios a essa discussão.

Para a definição desse domínio é possível apontar as seguintes características: a) Há uma lógica narrativista sobre como a história, e o pensamento histórico surgem e demonstram sua importância para a práxis da vida (Rüsen, 2001; 2014; 2015), essa lógica narrativa tem uma relação com o processo de investigação dos fatos (do passado), e a ação no presente / futuro. A lógica é o que envolve essa tríade. Em Rüsen a ação na vida (práxis) seja em âmbito científico ou o agir existencial mais amplo possuem essas formas elementares da narrativa como atribuição de sentido para a orientação existencial, (baseado em Droysen o autor apresenta a possibilidade de um imperativo categórico do pensamento histórico (Rüsen, 2015 p. 144-145); b) temos a articulação entre um estado de coisas do conhecimento e o nível sócio-antropológico, elaborações teóricas da realidade que nos permitem dialogar com uma ideia de totalidade (a cultura histórica e seus desdobramentos),

assim como as consciências históricas e suas várias formas de análise, o que caracteriza a relação entre o mundo observável e a elaboração científica da realidade; c) as pesquisas e a história do LAPEDUH observadas a partir dos acúmulos palpáveis desse histórico possibilitam a percepção material e na práxis da relação entre a racionalidade que abstrai esse corpus do todo ao qual é constitutiva e constituinte e os resultados que orientam novas produções e ações relacionadas a escola, a universidade, aos documentos e o diálogo entre pesquisas e pesquisadores; d) é possível perceber a articulação desses elementos com os encaminhamentos teóricos e metodológicos, a posição dos pesquisadores, os resultados de pesquisas e as possíveis orientações para o trabalho em sala de aula (não de maneira prescritiva, mas a partir da reflexão sobre a pesquisa e sobre as ações na vida); por conseguinte, e) há uma comunidade de pares que realizam interlocuções de pesquisas, resultados, apresentação em eventos, circulação social do conhecimento através de revistas, organização de eventos, cursos de extensão na perspectiva da colaboração, relatos de experiência, elementos efetivados nacional e internacionalmente. Pode-se, portanto, perceber a Didática da História como um domínio científico da Ciência da História; assim como tem se constituído uma Didática pensada no âmbito dos debates da Educação Histórica brasileira que se referencia na perspectiva da práxis. Essa seria nossa proposta e um domínio científico ligado a Didática da História e a própria Ciência da História.

Possibilidades: a constituição de uma Didática da História na perspectiva da práxis

Em relação aos acúmulos realizados nesses 15 anos do LAPEDUH dialogou-se inicialmente com a proposta metodológica da aula-oficina (Barca, 2004), tempos depois o diálogo de historiadores docentes na perspectiva da colaboração resultou na produção da Unidade Temática Investigativa (Fernandes, 2008). Com a ampliação das pesquisas, debates e traduções da obra de Rüsen, passamos a perceber uma relação mais interessante em partir das protonarrativas (Azambuja, 2013) dos estudantes do que de um conteúdo previamente estabelecido. Essas discussões têm sido ampliadas no sentido de levar em consideração um processo de apreensão heurística das enunciações das consciências e mesmo da cultura histórica de nosso tempo, seja nas enunciações de crianças pequenas (Oliveira,

A.G. P., 2013), ou de jovens estudantes do ensino médio (Divardim, 2017). Esses acúmulos têm encaminhado as discussões do grupo para uma lógica mais narrativista da história, pautada na teoria e filosofia da História proposta por Rüsen, e nos diálogos com as ciências da educação, em um sentido de intervenção dos historiadores docentes no processo formativo das consciências na relação com a cultura histórica. Atualmente essas discussões têm sido compiladas pela professora Maria Auxiliadora Schmidt em relação a uma matriz da didática da educação histórica (Schmidt, 2017) que tem sido discutida no grupo. As questões centrais dessa discussão giram em torno da atribuição de sentido como princípio fundamental, assim como a relação entre cultura histórica (que compreende a cultura da escola, cultura escolar e os aspectos da cultura na escola); em uma relação que não separa a ciência especializada da práxis da vida, e que possui a formação histórica dos estudantes como princípio e fim da Didática da História na perspectiva da práxis.

Possíveis considerações

Assume-se o caráter provisório das reflexões propostas, assim como as discussões organizadas nesse texto estão relacionadas aos debates coletivos realizados entre 2017 e o início de 2018 no âmbito do LAPEDUH. À medida que o debate e o acúmulo se ampliem, novas percepções dessa trajetória poderão surgir em enunciações de outros colegas. O esforço está mais relacionado à seguinte tentativa:

Na construção da ciência vale o pensamento de Heráclito, de que o caminho para cima e para baixo é o mesmo... Quanto mais crescer o edifício da ciência e quanto maior o arrojo, com o qual ele se projeta às alturas, tanto mais ele necessita do exame e da renovação constante dos seus fundamentos. A afluência de novos fatos deve ser correspondida pelo 'rebaixamento dos fundamentos', que caracteriza, segundo Hilbert, a essência de toda e qualquer ciência. Se isto é verdadeiro, fica claro o fato de que e a razão pela qual não podemos aliviar as ciências particulares do trabalho pela identificação e pelo fortalecimento dos princípios nem delegar esta tarefa a uma disciplina 'filosófica' especial, à 'teoria do conhecimento' ou à metodologia.¹⁴

¹⁴ Seguindo o exemplo de Rüsen (1987) no texto "Reflexões sobre os fundamentos e mudança de paradigma na ciência histórica alemã- ocidental" em que cita Cassirer, na epígrafe. A tentativa aqui foi sistematizar aspectos históricos, assim como de análise e planejamento de nossas produções.

É nesse sentido, e consciente do próprio inacabamento que proponho essas reflexões. Se possível espero ter contribuído com as discussões do grupo e também com os debates da Didática da História em sentido mais amplo.

Referências bibliográficas

Assis, A. (2017). Jörn Rüsen contra a compensação. *Intelligere*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 13-33, nov. 2017. ISSN 2447-9020. Acesso em: 15 jan. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2017.126698>.

Azambuja, L. (2013). Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular. Tese de doutorado, PPGEUFPR

Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In.: *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de educação histórica*. Braga, Centro de Investigação e educação e Psicologia Universidade do Minho, p 131 – 144.

Cassirer, E. (1961). *Zur Logik der Kulturwissenschaften. Fünf Studien*. Darnstadt, p.17.

Droysen, J. G. (2009). *Manual de teoria da história*. São Paulo: Vozes

Fernandes, L. Z. (2008). A Reconstrução de aulas de Historia na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina a unidade temática investigativa. In: *Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes*. São Paulo: FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Freire, P. (2007). *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra

Freire, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e terra

Freire, P. (1997). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra

Gramsci, A. (1982). *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Ed. Civilização brasileira. Rio de Janeiro

Gramsci, A. (2001). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi

Gramsci, A. (1986). *Concepção dialética da história*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Gramsci, A. (2004). *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,
- Gonzáles, M. I. J. (1984). La prática educativa escolar como proceso de trabajo intelectual. *Revista Mexicana de Sociología*. Año XLVI Vol.XLVI. Nº 1
- Ibiapina, I. M. L. M. & Ferreira, S. (2005). A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, n. 12 p.26 – 38
- Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora
- Marx, K. (2004). *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo
- Marx, K. & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã. 1845-1846*. São Paulo: Boitempo
- Santos, M. E. V. M. (1991). *Mudança Conceptual na Sala de Aula – Um Desafio Pedagógico Epistemologicamente fundamentado*. Lisboa: Biblioteca do Educador – Livros Horizonte
- Oliveira, A. G. P. (2013). *Aprendizagem histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica*. Curitiba: Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná
- Oliveira, T. A. D. & Lima, E. P. S. (2017). Maria Auxiliadora Schmidt. Didática da história na perspectiva da práxis: a relação entre cultura e consciência histórica em uma pesquisa colaborativa no IFPR (Campus Curitiba). In: Glauco Vaz Feijó; Thiago de Faria e Silva. (Org.). *Ensino e Pesquisa em História e Humanidades nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Desafios e Perspectivas*. 1ed. Brasília: IFB, p. 157-182.
- Oliveira, T. A. D. (2017). *A formação histórica (Bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis*. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: Universidade de Curitiba
- Rüsen, J. (1987). Reflexões sobre os fundamentos e mudança de paradigma na ciência histórica alemã-ocidental. In: NEVES, Abílio Afonso Baeta; Gertz, René E. (Orgs.). *A nova historiografia alemã*. Ed. da Universidade UFRGS, Instituto Goethe, Instituto Cultural Brasileiro-Alemão
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica*. (trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UnB

- Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.
- Rüsen, J. (1994). "*¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*". *Cultura histórica*. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26].
- Rüsen, J. (2007). *Reconstrução do Passado: Os princípios da pesquisa histórica*. (Trad. Asta-Rose Alcaide). Brasília: Ed. UNB
- Rüsen, J. (2007). *História Viva: Formas e funções do conhecimento histórico*. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UNB. 2007
- Rüsen, J. (2014). *Cultura faz sentido. Orientações entre o hoje e o amanhã*. Petrópolis: Vozes.
- Rüsen, Jörn. (2015). *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UFPR
- Rüsen, J. (2017). Senso e contrassenso na História: reflexão sobre o perfil de uma filosofia da História. *Intelligere*, v. 3, n. 2, p. 1-12
- Schmidt, M. A. (2005). Articulando vozes, construindo identidades: contribuições de uma pesquisa em colaboração. *Revista Contextos, estudos de humanidades y ciencias sociales*, nº 13, p. 247 – 257
- Schmidt, M. A. (2012). Laboratório de Pesquisa Em Educação Histórica: Uma Experiência de Investigação Colaborativa. *Revista De Educação Histórica*, Número 01
- Schmidt, M. A. & Urban, A. C. (2015). *Um registro do 29 de abril de 2015: para não esquecer*. 1. ed. Curitiba: W.A Editores, 2015. v. 1.
- Schmidt, M. A., Divardim, T., Sobanski, A. (2016). *#OcupaPR 2016 Memórias de Jovens Estudantes*. 1. ed. Curitiba: W.A editores
- Schmidt, M. A. (2017). Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. *Intelligere*, v. 3, n. 2, p. 60-76,
- Schmidt, M.A. (2011). A Cultura como referência para investigação sobre Consciência Histórica: Diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. En *Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica* Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa

- Schmidt, M. A. & Garcia, T. M. F. B. (2006). *Consciência histórica e crítica em aulas de História*. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/ Museu do Ceará
- Schmidt, M. A. (2009). Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In M. Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, (Org.). *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica*. 1a ed. Ijuí: Unijuí, p. 21-51.
- Schmidt, M. A. (2014). Entre a lembrança e a esperança: política e consciência histórica de jovens brasileiros. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v. 9, p. 108-124
- Schmidt, M. A. (2015). Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Diálogos*, v. 19, p. 87-116
- Schmidt, M. A. (2012). Trajetórias da investigação em didática da história no Brasil: a experiência da Universidade Federal do Paraná. In: *Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales*. Espanha



BLOQUE II: FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y CONCIENCIA HISTÓRICA DEL ALUMNADO

CAPÍTULO 8

APROPRIAÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: UM CAMPO EM FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA NO NRE DE APUCARANA – PR

Sueli Dias & Marlene
Cainelli

(Universidade Estadual de Londrina,
Brasil)

Introdução

O ensino de História no Brasil pode ser compreendido a partir de diversas sistematizações. Baseando-se na periodização proposta por Schmitd (2012), é possível analisar diferentes perspectivas de ensino, organização de materiais e estruturação da formação de professores. Também é possível inferir que, desde o contexto sociopolítico e cultural de fins do século XX, a área tem passado por mudanças significativas e incorporado, nos últimos anos, dentre outros, os princípios da Educação Histórica.

Surgem pesquisas abordando a cognição em História, bem como ideias históricas de professores e alunos reforçando que o ensino

e aprendizagem na disciplina precisam estar embasados na epistemologia da História (Schmit & Barca, 2014).

Nessa análise objetiva-se conhecer concepções de professores a respeito da Educação Histórica. Fundamenta-se nas afirmações de que muitos desses profissionais conhecem aportes teóricos metodológicos da Educação Histórica por intermédio de documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares de História, publicadas pela Secretaria de Estado da Educação no Estado do Paraná que norteiam a organização do trabalho pedagógico nas escolas ou por processos de formação continuada a que têm acesso.

O ensino de História no Brasil e a formação de professores

A disciplina de História está presente nos currículos escolares brasileiros, de acordo com Nadai (1993), a partir do ano de 1838. A autora considera um marco fundador da disciplina a menção da inserção de seu conteúdo, para alunos da sexta série em diante, no Regulamento do Colégio Pedro II, instituição secundária fundado no Rio de Janeiro, tratada como uma instituição modelo a ser seguido por outras escolas do país. Observa que a organização do ensino estava embasada no pensamento liberal francês, ressaltando a laicização da sociedade e a constituição das nações modernas abordando a “História da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira História da Civilização” (Nadai, 1993, p. 146).

O espaço da disciplina no currículo escolar foi reforçado no início do século XX, em decorrência do contexto de certa mobilização da sociedade na defesa da importância da educação. Com a produção de pretensões norteadoras para o Sistema educacional brasileiro, como o Manifesto dos Pioneiros (1932), considerações da educação e escolaridade na promoção do desenvolvimento dos cidadãos e incorporações de ideias da escola nova, surgiram diferentes panoramas influenciando a construção curricular e organização escolar para as principais áreas do conhecimento, dentre as quais, a História. Para Schmitd (2012), surgiram novas orientações para as práticas pedagógicas compondo um conjunto de mudanças que se associaram às incipientes perspectivas de formação de professores.

Este tripé, difusão da escola, formação de professores e renovação pedagógica, em função das demandas nacionais, embasa e estimula a produção e difusão de elementos constitutivos de uma cultura escolar, como os manuais didáticos para

alunos e manuais de didática da História destinados à formação renovada de professores (Schmitd, 2012, p. 79).

Para a autora iniciou-se um processo que, a partir do diálogo com outras ciências como a Psicologia, a Sociologia e a Didática foi gradativamente promovendo a “pedagogização” da História. As análises em torno de técnicas, métodos e relações cognitivas ajudaram a apontar para especificidades do ensino e aprendizagem nessa área.

Nesse movimento podem ser relacionados diversos elementos da condição política, econômica, social e cultural, além dos pensamentos educacionais da sociedade brasileira que estruturam a organização da disciplina e a formação de professores de História.

Nas considerações de Mizukami (2013), reforça-se que a formação de professores é um processo que envolve complexidade e diferentes atores. Dependente, inclusive, das condições, experiências profissionais e vivências do professor. Um percurso possível para compreensão desses diversos elementos é a sistematização proposta por Schmitd (2012), elencando, a partir da *construção do código disciplinar da História no Brasil: 1838 – 1931*, ainda, 3 outras periodizações, para o ensino da disciplina intitulados *Consolidação do código disciplinar da História no Brasil: 1931-1971*; *Crise do código disciplinar da História no Brasil: 1971-1984*; *A reconstrução do código disciplinar da História: 1984/....*

A consolidação do código que se estende de 1931 – 197, envolve a multiplicidade das ideias da escola nova e a influência de John Dewey na educação brasileira. Nadai (1993), destaca, nessa fase, a instalação de cursos universitários direcionados para a formação do professor que atuaria na escola secundária, citando a primeira universidade brasileira em São Paulo e no Rio de Janeiro indicando a contribuição de pensadores como Fernand Braudel, Lucien Febvre, Claude Levi-Strauss, entre outros. Nesse momento percebe-se

uma tentativa de renovação metodológica do ensino, particularmente no que se refere às sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram), o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos (Schmitd, 2012, p. 81).

No entanto, o período termina anunciando uma fase de crise e perda do espaço da disciplina de História na Escola Básica e na formação de professores, pois vinha sendo implantado, em caráter experimental e, depois, tornado obrigatório nas escolas de 1º Grau, com a Lei nº 5.692 de 1971, a disciplina de Estudos Sociais, baseada na interdisciplinaridade e concepção de currículo por círculos concêntricos. Fonseca (2006), ressalta que essa lei “foi anunciada como grande renovação no ensino. Entretanto, ela vinha consolidar uma série de medidas e estratégias educacionais adotadas paulatinamente após o golpe militar de 1964” (Fonseca, 2006, p. 23).

As propostas de formação de professores, que se enquadram nas décadas de 1960 e 1970, estavam centralizadas nos cursos de licenciatura plena e curta. Para essas últimas, houve grande incentivo do Estado, pois, além de pretender oferecer ao trabalho maior quantidade de docentes em menos tempo, formavam trabalhadores polivalentes e habilitados para várias disciplinas. Nas características que mais influenciam as práticas pedagógicas destaca-se que

Nesse modelo, o saber-fazer prático é submetido hierarquicamente ao como fazer da ciência, pois o professor formador ensinava o futuro professor a trabalhar com as ferramentas mais usuais: livro, quadro e giz. Isso significava que o professor formado nesse modelo deveria apenas ater-se a determinadas técnicas que promovessem o repasse mecânico do conhecimento produzido pelos doutos, aqueles investigadores que detêm e produzem o conhecimento científico (Mesquita & Zamboni, 2008, p.133)

A fase que se estende de 1971 – 1984, na sistematização de Schmitd (2012), caracteriza-se como momento de perdas porque “negou-se à História o estatuto de disciplina autônoma” (Nadai, 1993, p. 157) tanto na Escola Básica como na formação de professores. Isso aconteceu também com a Geografia, pois os Estudos Sociais descaracterizaram tais disciplinas tornando-as conteúdos mínimos e generalizantes dissolvendo-as numa só carga horária. Compreende-se que

A preocupação do ensino de estudos sociais não é refletir sobre a história construída pelos homens, mas “localizar e interpretar fatos”, utilizando instrumental das ciências sociais em geral e não da história especificamente. [...] Fica evidenciada, nos conteúdos mínimos, a dimensão doutrinária conservadora [...] na tentativa de substituir história e geografia por estudos sociais, havia uma intenção de dissolução desses campos do saber como disciplinas formadoras do espírito crítico (Fonseca, 2006, p. 22-23).

A reconstrução do código disciplinar da História que, na periodização de Schmitd (2012), inicia-se em 1984 e se estende a seguir, está relacionada com dois grandes objetivos. Para a autora, as bandeiras de luta são bem definidas. As mobilizações que envolvem pesquisadores da área e são experiências de formação de professores reivindicam, primeiro, o fim dos governos militares com a consequente redemocratização do país e, depois, o fim da disciplina de Estudos Sociais recolocando a História nos currículos escolares brasileiros.

Na academia surgem novas ideias para a reorganização das práticas, mas “a totalidade das propostas é variada, complexa e diferenciada, quanto ao conteúdo, método ou estratégias de ensino. Algumas caracterizam-se por sua natureza inovadora e progressista, outras pelo tom repetitivo e conservador.” (Nadai, 1993, p. 158).

Nas contribuições para a reestruturação do ensino de História e da formação dos professores, destaca-se o protagonismo das observações de Déa Fenelon, no início dos anos de 1980, criticando a manutenção de um ensino de História arraigado às bases tradicionais, enciclopédico, sem interação com a realidade, demasiado preso aos saberes considerados clássicos, informativos e incontestáveis, patrimônio dos livros e universidades. Pina (2013), ressalta que as considerações de Fenelon apontavam para a necessidade de reestruturar a formação dos professores em novas bases, como “pensar o presente, unir ensino e pesquisa, pensar história enquanto construção também a partir do cotidiano e enquanto movimento a partir do princípio que todos a fazem em todos os espaços” (Pina, 2013, p.2).

Na década de 1980, como destacado nas considerações de Schmitd (2012), dentre as bandeiras que identificavam e reuniam muitos historiadores, estava a retomada da especificidade da disciplina de História no currículo escolar, a organização do ensino em torno da criticidade e valorização dos sujeitos. Esse processo contribuiu para a formação de professores da disciplina, apoiando-se também no contexto geral que acompanhava o surgimento de novos apelos em lideranças, como Paulo Freire e tendências como a pedagogia histórico-crítica defendida por Saviani. Acenava-se para a possibilidade do desenvolvimento da consciência filosófica em torno da educação e seus sujeitos, oportunizando aos professores, reflexões e

novas atribuições de sentido à função que desempenhavam e seu potencial transformador junto à sociedade.

Pelos anos da década de 1990, a educação, em quase toda sua totalidade, vivenciou a expectativa de mudanças, pois surgiram reestruturações, promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e consequente abertura para novos parâmetros, diretrizes e orientações curriculares e pedagógicas. A função do professor ganhou maior notoriedade e como afirma Pina (2013, p.3), teve “centralidade nas discussões em torno da escola e educação no tocante a crises, fracassos e sucessos”.

No ensino de História, em virtude dos anseios de mudança baseados nos diagnósticos e críticas dos anos anteriores, surgiram

nas entrelinhas da crise da história e dos novos paradigmas teóricos, outras propostas de mudanças curriculares para o ensino de história, numa tentativa de incorporação das produções historiográficas que respondessem com maior adequação aos temas mais significativos da sociedade contemporânea (Cainelli, 2004, p.4)

Entre tais incorporações, apresentou-se uma análise da formação de professores na intenção de estabelecer, para a categoria, a possibilidade de integrar prática e pesquisa, formando o professor-pesquisador que, pelas considerações de Perrenoud (2002), a partir das reflexões de suas ações e atuações, pode intervir e transformar a realidade. Caimi (2006), reforça o papel reflexivo do professor, no entanto, para a área de História, essa formação efetuou-se como desafio. A dicotomia de formação - professor *versus* historiador, já reconhecida, tornou-se mais evidente com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, em 2002, pelo Ministério da Educação. Fonseca (2006), afirma que o documento desconsiderou a relevância da formação de professores.

Na apreciação da autora

é explícito: os cursos de história devem formar o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa. Atendida essa premissa o profissional estará apto para atuar nos diferentes campos, inclusive no magistério. Forma-se o historiador. Sobre a formação do professor o texto silencia (Fonseca, 2006, p.65)

Para Nascimento (2013), esse panorama se confirma, pois, nesse referencial “a formação do professor de História é quase uma consequência, ou seja, o professor se forma sobre o domínio do instrumental teórico-metodológico do historiador”

(Nascimento, 2013, p.291). Assim, os programas prescindiram, a partir de então, da inserção de novas linguagens e recursos de ensino, discussões acerca dos métodos da História e metodologias para a sala de aula e, especialmente para a difusão dos conhecimentos elaborados no bojo das academias.

Villalta (1993) reforça que entre os maiores desafios da formação de professores, nesse início de século XXI, está associar à prática docente o ensino e a pesquisa, partindo das possibilidades estabelecidas. Se tomada em sentido estrito, essa legislação aventa na formação de professores para

uma concepção de formação do professor de História que não se preocupa apenas com o domínio do conteúdo histórico, mas busca diálogos com outras áreas. Mais ainda, defende a formação do professor-pesquisador, um produtor de saberes e conhecimento, e um rompimento com a ideia de professor meramente transmissor de conhecimentos produzidos (Nascimento, 2013, p.293).

Ainda, conforme o autor, o documento estabelece princípios para a formação do profissional que atuará na Escola Básica. A pesquisa é o primeiro deles. Entretanto, essa pesquisa deve ser focada no processo ensino aprendizagem, sem esquecer o papel de compreensão do professor, da função da escola na sociedade, ou colocar em segundo plano o domínio dos conteúdos a serem socializados ou dos conhecimentos pedagógicos que referenciem e aperfeiçoem as práticas.

Aqui também se incorporam as ideias da Educação Histórica, pois problematizam o ensino de História considerando “o processo de pesquisa e ensino-aprendizagem como parte de um mesmo processo da produção do conhecimento histórico” (Pina, 2013, p. 5).

A formação inicial, pela interação professor - aluno, autonomia em relação à elaboração dos planos de trabalho, organização entre teoria e prática, entre outros elementos do cotidiano do Ensino Superior, pode encontrar maior facilidade para reorientar suas estruturas conforme as perspectivas da legislação e as necessidades do exercício da docência. Para os profissionais em serviço, no entanto, é a formação continuada, em seus mais variados processos, que deve oferecer o encontro com novas possibilidades de abordagens e (re) significação da atuação, inclusive apresentando novas concepções teóricas do ensino da disciplina, além de diferentes espaços de discussão como a Educação Histórica.

No que diz respeito à formação continuada, é carregada de uma série de nomenclaturas: formação permanente, em serviço, continuada, capacitação, entre outros, que demonstram mais divergências de concepções que tratamentos de semântica. E, quanto à forma em que está organizada, segundo Gatti (2012), é comumente solicitada para suprir as lacunas básicas da formação inicial. Para Oliveira (2012), a formação continuada tem sido reclamada como necessidade fundamental para o pleno exercício da docência, além de “projeto coletivo, colaborativo e crítico-reflexivo, em que o desenvolvimento profissional é, ao mesmo tempo, desenvolvimento institucional” (Oliveira, 2012, p.10).

Educação Histórica na formação continuada dos professores

Fundamentando-se no princípio de que o ensino de História no Brasil e a formação de professores da área vem se consolidando como objeto de análise no decorrer da reconstrução do código da disciplina, a partir dos anos de 1980, propusemo-nos a investigar a relação entre professores, formação continuada e o aporte teórico-metodológico da Educação Histórica.

Realizamos um estudo qualitativo de caráter exploratório descritivo, abrangendo professores de História da rede pública estadual que atuam no Ensino Fundamental e Médio. Selecionamos como espaço representativo da investigação o Núcleo Regional de Apucarana. Este Núcleo, formado por 16 municípios na região norte do Paraná soma-se a outras 31 unidades, estruturando a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR).

A coleta de dados ocorreu em dois momentos distintos e compõe análises preliminares de uma pesquisa de doutoramento em desenvolvimento na Universidade Estadual de Londrina, que objetiva conhecer apropriações e concepções de professores em processos de formação continuada a respeito da Educação Histórica. O primeiro momento ocorreu com o envio de questionários, com questões abertas e fechadas, para as escolas do Núcleo Regional de Apucarana que, de acordo com dados de 2017, conta com aproximadamente 160 professores efetivos na disciplina e, conforme as exigências de ingresso por concurso público, com formação inicial específica na área, além da possibilidade de acompanhamento dos programas de formação continuada ofertados pela rede.

Retornaram 12 questionários confirmando a compreensão de Richardson (1999), ao afirmar que, questionários permitem atingir grandes públicos, uniformidade de informações, agilidade em tabulações e, ao mesmo tempo, apresentam retorno incerto dos formulários.

O segundo momento da coleta de dados deu-se na formação de um grupo focal, composto por 6 professores da disciplina que discutiram práticas pedagógicas, a partir do referencial da Educação Histórica. A opção pela formação do grupo ocorreu pela possibilidade de conhecer as representações, a partir da temática da Educação Histórica, com sujeitos que compartilham a mesma realidade profissional. Outro aspecto é que se constitui numa técnica que, promovendo diferentes perspectivas no mesmo assunto, “permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (Gatti, 2005, p.11).

Os questionários oportunizaram traçar um panorama das apropriações de professores em serviço a respeito das discussões do ensino de História. Indicam análises já conhecidas, mas que precisam ser reforçadas para embasar a formulação de políticas públicas de formação continuada que propiciem aos professores refletir, fundamentar ou até, transformar suas práticas. De modo geral, os professores afirmaram conhecer princípios da Educação Histórica, menos pela formação inicial e mais comumente na formação continuada. No entanto, há, nos sujeitos consultados, 17% dos professores respondendo que não conhecem o assunto, nem ouviram falar a respeito, em cursos ou eventos que participaram.

A Educação Histórica ou elementos que a compõem, vem sendo abordados, em documentos e programas de formação continuada no Estado do Paraná, e conforme a interlocução com os professores, ainda de forma esporádica, fragmentada e sem aprofundamento. As Diretrizes Curriculares de História (DCE), (Paraná, 2008), destacam a aprendizagem da História a partir da perspectiva da formação da consciência histórica. Embasada na teoria de Jorn Rüsen e nas considerações de Barca, ressalta que a aprendizagem em História se dá quando professores e alunos investigam as ideias históricas, além de considerar a narrativa histórica como princípio organizador dessas ideias. Apresentam elementos da Educação Histórica como novo aporte teórico metodológico para o ensino de História, no entanto, não citam tal vocábulo em seu texto.

Nos últimos 20 anos, a Educação Histórica vem sendo abordada como possibilidade para o aprofundamento em torno do método e metodologias do ensino de História. De acordo com Cainelli e Oliveira (2011), está focada especialmente na cognição e metacognição na disciplina priorizando a racionalidade histórica. Está se consolidando como objeto de pesquisa e se disseminando entre universidades no Estado do Paraná, Mato Grosso Goiás, Bahia, São Paulo, entre outros Estados, na intermediação de pesquisas, laboratórios de ensino e em eventos de formação continuada extensivos aos professores da Escola Básica. Para Schmitd e Barca (2014, p.21), é um novo campo de pesquisa que se insere “no domínio específico da Didática da História, considerada como uma disciplina especializada, com debates teóricos e métodos de pesquisa próprios”.

Nas discussões em grupo, surgiram considerações do aporte teórico metodológico proposto no documento das DCE, ressaltando a exposição textual de que “Todas as correntes historiográficas apresentadas nestas Diretrizes Curriculares são estruturadas por meio da matriz disciplinar da História proposta por Rüsen (Paraná, 2008, p. 48). Os professores reconhecem a contribuição desse pensador propondo uma matriz disciplinar para a compreensão da organização do pensamento histórico dos sujeitos, bem como a necessidade de o professor proporcionar um aprendizado significativo para os estudantes (Paraná, 2008, p. 46), além da possibilidade de aprender História a partir da perspectiva da formação da consciência histórica como uma nova racionalidade. Afirmam conhecer elementos da prática nas perspectivas da Educação Histórica verbalizando, entre outros, a seleção de conteúdos por unidades temáticas investigativas, o levantamento de ideias prévias dos alunos em sala de aula, a identificação e usos das fontes históricas e a relação entre cultura histórica com a vida prática.

Nesse diálogo ressaltam que a aprendizagem histórica é mais conduzida pelas habilidades metodológicas de aprender a pensar historicamente, que pela idade ou seriação escolar e que o entendimento do processo de cognição dos alunos permite partir para a problematização do ensino, tornando-o mais complexo e significativo. Tecem também considerações pouco concernentes à objetividade da formação da consciência histórica combinando, conforme Rüsen (2010), manifestações da experiência, interpretação e orientação na reorganização das práticas educacionais que orientam o processo de ensinar e aprender História.

Considerações finais

A interlocução com professores se constitui numa das mais importantes dimensões das investigações e estudos acadêmicos, pois traz à tona a fala de sujeitos que tornam práticas muitas das teorias que se relacionam com a Escola Básica, mas comumente são produzidas fora dela.

Ressalta-se, nesse estudo, que a Educação Histórica tem se apresentado como reforço no processo de mudanças do ensino de História. Pode ser considerada ainda muito recente no Brasil, mas, nas 2 últimas décadas, já percorreu um certo caminho, destacando-se em eventos anuais como as Jornadas de Educação Histórica. Está contemplada em muitas teses e dissertações de pós-graduação em História e Educação ou publicações em diversas temáticas abordando a formação e compreensão do pensamento histórico e suas contribuições na construção do conhecimento.

É uma concepção que favorece a reflexão do ensino da disciplina e suas relações com a vida prática e está se expandindo como uma rede, especialmente a partir das instituições que tem pesquisadores envolvidos com a temática e congregam professores em processos de formação continuada.

Está implícita nas Diretrizes Curriculares de História do Estado do Paraná, mas, conforme apresentam os professores das escolas do NRE de Apucarana- PR é na formação continuada que pode ser disseminada e aprofundada, subsidiando a prática. Os professores esperam e acreditam na possibilidade de tornar o ensino sempre mais significativo e a formação relacionada às exigências e práticas da sala de aula.

Esta foi uma investigação preliminar que aponta para resultados parciais, indicando que esses profissionais intencionam e reconhecem elementos da Educação Histórica em suas atuações sem, contudo, categorizá-las sistematicamente, mas considerando-a, também, uma proposta para a reorganização das práticas educacionais que orientam o processo de ensinar e aprender História.

Referências bibliográficas

- Caimi, F. E. (2006). Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, 11(21).
- Cainelli, M. (2004). "História do ensino de história: O conhecimento histórico, o saber ensinado e o saber aprendido. História/UEL-1983-2003." *Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil on-line*. Recuperado de <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/5277>.
- Cainelli, M. & Oliveira, S.R.F. (2011). A relação entre o aprendizado histórico e formação histórica no processo de ensinar história para crianças. In: Cainelli, M. & Schmitz, M. A. *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí, Brasil: UNIJUÍ.
- Fonseca, S. G. (2006). *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexos e aprendizados* (5ª ed). Campinas, Brasil: Papirus.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas*. Brasília, Brasil: Líber Livro.
- Mesquita, I. M. & Zamboni, E. (2008). A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). In: Zamboni, E. & Fonseca, S. G. (orgs.) *Espaços de formação do professor de História*. Campinas, Brasil: Papirus.
- Mizukami, M. G. N. (2013). Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: Gatti, B. A., Silva Jr., C. A., Pagotto, M. D. S. & Nicoletti, M. G. (Orgs.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo, Brasil: UNESP.
- Nadai, E. (1992). O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, 13(25/26), 143-162.
- Nascimento, T. R. (2013). A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. *Revista História Hoje*, 2 (4), 265-304.
- Oliveira, D. A. (2012). Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP. Campinas, Brasil.

- Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.
- Paraná. (2008). Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História. Recuperado de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf
- Perrenoud, P. A. (2002). *Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Pina, M. C. D. (2013). Desafios em torno da formação do professor de história: algumas reflexões sobre a experiência do PIBID na UESB. Recuperado de http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364776296_ARQUIVO_FormacaodeprofessoreaexperienciadoPibidUesb-Anpuh2013.pdf
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (3ª. ed.) São Paulo, Brasil: Atlas.
- Rüsen, J. (2010). Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In. Barca, I., Martins, E. R. & Schmidt, M. A. (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba, Brasil: Editora UFPR.
- Schmidt, M. & Barca, I. (2014). Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica – Limites e possibilidades. In. Schmidt, M., Barca, I. & Urban; A. C. *Passados Possíveis- A educação Histórica em Debate*. Ijuí, Brasil: Unijui.
- Schmidt, M.A.M. (2012). História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, 16 (37), 73-91.
- Villalta, L. C. (1993). Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. *Revista Brasileira de História*, 13 (25/26), 223-232.

CAPÍTULO 9

DIFFERENT WAYS TO RELATE WITH THE 'OTHER': PROSPECTIVE TEACHERS IDEAS ABOUT TEACHING HISTORY TO REFUGEE YOUTH, A COMPARATIVE STUDY

Eleni Apostolidou & Gloria Solé

(University of Ioannina, Greece)

(University of Minho, Portugal)

Introduction: immigration/emigration in Greece and Portugal

As Christopoulos put it, in Greece people associate “migrate” more with “emigrate” than “immigrate” (2012: 161). Traditionally Greece, like other Mediterranean countries, has been a source of immigrants mainly for the U.S.A., as, till 1925, 500.000 Greek people had settled in America (ibid: 167). Another 1.500.000 people migrated to the U.S.A. between the 1940s and the 1970s. The situation changed in the 1990s with the fall of the communist regimes, when there was a flow of economic immigrants to Greece originating in Eastern Europe. A second flow of immigrants reached a peak in the period 2013-2017 when 1.112.332 refugees crossed the borders of Greece (Kotsiou et al, 2018). The latter immigration flow was due to the Arab Spring and the Syrian Civil War that started in 2011. At the moment 57.042 refugees are hosted in

Greece (ibid). According to a European survey¹⁵ conducted in 2009, the Greek society appears to be remarkably uninviting in relation to immigrants (Consta, 2017¹⁶). Nevertheless, Avraamidou et al, that conducted a survey in the Greek – Cypriot Press for the period 2011-2015, report that “in the data set of 2015 pro-migration/refugee articles clearly outnumber anti-migration/refugee opinion articles” (Avraamidou et al, 2017).

Portugal, a traditional country of emigrants, is nowadays, and increasingly, a country of immigrants. According to Barreto (2005) historically Portugal can be defined as a country of emigration, but since the early 1990s it has become an attractive territory for international migrations. At present, we find in Portugal a greater variety of migratory dynamics (Ferreira & Rodrigues 2014).

Traditionally Portugal has been a source of immigrants mainly for Europe, America and Africa. After 25 April 1974 several migratory movements took place in Portugal, and 600 thousands of returnees¹⁷ and expatriates¹⁸ from the colonies returned to Portugal (1974/76). Additionally, the emigration to Europe decreased after the revolution while the immigration of Africans people from Portuguese speaking countries, mainly from Brazil, Central and Eastern Europe (Ukrainians, Russians) increased in the 1980's and 1990's (70.000), (Barreto, 2016).

According to PORDATA data a total of 32,318 Portuguese emigrated in 1960, having increased in 1970 to 66,360. In the following decades it decreases, while from 2011 it rises reaching more than 100,000 emigrants. If in the 1960s and 1970s emigration was essentially to European countries, such as France, Germany, Switzerland and Luxembourg, in 2011, with the beginning of the crisis in Portugal, there is a massive emigration to England and other European countries (France, Spain, Belgium, Netherlands, Germany, Switzerland and Luxembourg), America (Brazil and USA) and Portuguese-speaking African countries (Angola and Mozambique), reaching 134,624 emigrants in 2014 (Justino, 2016). According to

¹⁵ European Social Survey Data, Rounds 1- 4, <http://ess.nsd.uib.no>

¹⁶ http://www.esdi.gr/nex/images/stories/pdf/epimorfosi/2017/programma_seminariou_metanastes.pdf

¹⁷ Returnees is the designation given to the Portuguese who lived in the Portuguese colonies and who came to Portugal after the 25th of April with decolonization.

¹⁸ Expatriates represent the Portuguese workers who were working outside the country in the colonies when decolonization took place.

the last general census of the population of 2011, 394,496 foreigners resided in Portugal, and constitute 3.7% of the total population.

Since 2015, the European Union has been experiencing an unprecedented influx of refugees fleeing war, persecution and extreme poverty, with the greatest humanitarian crisis since World War II. The report on the refugee reception program¹⁹ states that from the end of 2015 until February 2018, Portugal received 1,674 refugees: (1,192 people from Greece and 340 people from Italy), and accommodated 142 refugees under the Turkish Resettlement Program. PAR (Shelter support platform) welcomed 671 people out of a total of 1,674 refugees, that were resettled and reinstated in Portugal. More than 50% of refugees left the country. The Government justifies this abandonment with difficulties in language learning and cultural adaptation, as well as the absence in Portugal of communities from Syria, Iraq and Eritrea, the three main countries-refugees that originated from.

In the above context, amidst a European Refugee Crisis, we wished to describe students', prospective teachers' stances in relation to refugees. We detected tendencies in an indirect way of asking, actually demanding from them to form criteria for the refugees' acceptance by and integration in the Greek / Portuguese society. History is not considered culturally 'neutral', encouraging our students to indicate aims and appropriate history content for the refugee youth we expected to detect criteria for their inclusion/exclusion in the two European societies.

Methodology-Procedures

The sample accounted for in this paper is comprised of seventy- students from the primary education departments of the Universities of Ioannina and Minho. It is a "convenience" sample (Cohen, and Manion, 2000: 102), students volunteered to complete the questionnaire. Data collection took place in spring 2018 within the context of the augmenting refugees crisis for the whole Europe. The present work identifies with the comparative research model which asks the same question in two different places (Cowen,2014, Nóvoa & Mashal, 2010) while it seeks to locate commonalities and differences in the ideas students from these two different

19 <http://www.refugiados.pt/refugiadosemp Portugal/>

countries hold within the context of the European refugees crisis but in different cultural and political environments. Stances towards immigrants and refugees imply preceptions of national identity. Differences in the history and historical consciousness of respective countries, Portugal and Greece, are expected to indicate different perceptions of the 'other', in our case the refugees' youth.

General Aims of School History: First Task

At the first task students were asked to give the reasons why history should be taught at school. The reason why this general question about the aims of school history was put to students was that they were education students, prospective teachers. We wished to consider whether their initial epistemology of history would be affected by their role in a socially critical situation like the one of receiving refugees' students in their school. McCully and Montgomery took their students-prospective teachers to a field trip and exposed them to controversial versions of their own past seeking whether this would affect their own thinking about that controversial past also their way of teaching history (McCully & Montgomery, 2009). In the same way we sought to check our students pedagogical and epistemological stances 'before' and 'after' their exposure to the critical situation of the refugees' students in their own classrooms.

The findings were alike between the Greek and the Portuguese sample: students that expressed a 'traditional' epistemology slightly outnumbered students that expressed a more critical one. Typical excerpts of both the Greek and the Portuguese samples are the following:

[History] is our past, our culture, the values our ancestors have left to us and which we endorse. The origin of our development, our roots, (Greek student 26).

In order for the students to learn the past mistakes and not to repeat them, to teach the students their roots and the history of their country, (Greek student 7).

History must be taught in school in order to convey what has been done and can be repeated and what has been done poorly, so we should learn from it, also to transmit culture, (Portuguese student 13).

And some 'critical' excerpts:

To develop critical capacity on motives, causes and consequences of peoples' actions, so that different peoples may peacefully coexist and so that tolerance and positive predisposition are fostered among them, (Greeke student 8).

History should be taught in school mainly because of culture issue. History contextualizes the problems and events of the present through past situations, (Portuguese student 17).

We use the terms ‘traditional’, ‘exemplary’ and ‘critical’ in the sense that Rüsen used them to define types of historical consciousness. ‘Traditional’ and ‘paradigmatic’ historical consciousness is characterized by “repetition of obligatory forms of life” (2005: 31) while the ‘critical’ one by the “problematization of actual forms of life and value systems” (ibid). Students express themselves in traditional terms seeing history as successful past examples that can lead them in the present and the future. Students can be considered ‘critical’ when they see history as creating frames of comparison between the past and the present so that they can decide the best about present problems.

Table 1. Reasons why history should be taught at school

Categories	Descriptors	Portugal		Greece	
		no	%	no	%
Traditional	Refer to ‘roots’, ‘ancestors, sacrifices’, e.t.c. or to ‘paradigmatic’ uses of the past (‘to avoid mistakes’)	19	54	21	60
Critical	The ‘critical’ speak about ‘how time has evolved from the past’, ‘multiperspectivity’, ‘empathy’, ‘comparisons between past and present’, and other things alike	16	46	14	40
Total		35	100%	35	100%

Aims for School History for the Refugees’ Youth: Second Task

Empathy as “caring” (category 1)

In this category we recorded students’ excerpts that advocated for history to be taught to immigrants but for different reasons in the two countries. Greek students’

excerpts while referring to the wars in which Greece was involved, did not emphasize warfare or ancestors' exploits but the bad side of the war and the affinity that they saw between their own pain and the pain of the 'other', the refugees. The above reminds me of Barton & Levstik's conceptualization of empathy as "care"²⁰, interest in the other, and as the motivation to advance historical understanding.

Even though immigrants may have experienced difficult situations with war and violence, getting into the process of learning the story of another people will give them the opportunity to see that they are not alone and are not the only ones who have been through difficult times, but other peoples despite the disasters they experienced have been able to stand on their feet ..."(Greek student 32).

As for people who have experienced violence and war, poverty and weakness, they realize that such events may happen in other countries too ... "(Greek student 25b).

The above excerpts could also remind us of Rüsen's reference to the "emotive" dimension of historical understanding; thus, Rüsen speaks of the cognitive work the historian has to execute to sooth "the disturbing awareness of suffering and pain" (2008: 2). Within the same context, Greeks' past pain and refugees' present pain could lead to the understanding and historization of similar war and refugeeism experiences.

Portuguese students saw Portuguese history teaching as a way for refugees to feel more 'at home' but mainly to "participate in civic life" (student 21). So, while it is for the refugees' advantage that they will be taught Portuguese history, there could be an overlapping with categories 2 and 3 ("liberal & cognitive" and "civic republicanism") since learning history stands as a prerequisite for active citizenship.

Two excerpts:

History must be taught to immigrants and refugees because when they arrive in a new and culturally different country, they should feel a bit off the mark and, knowing the history and culture of a country besides enriching their knowledge, can actively participate in civic life of that country, (Portuguese student 21).

To get to know a little of the culture and ideals of the country where they have just arrived, in order to have a safer stay with the least possible conflicts, (Portuguese student 30).

There have been only four Portuguese students classified in this category, possible reasons: no traumatic events in Portuguese history like the Minor Asia refugees'

²⁰ Empathy as "care" and in contrast to empathy as "perspective taking", (Barton & Levstik, 2004).

wave in Greece (1922), no exchange of populations²¹ like the ones that took place in Balkans in the same mid-war period. While Portugal has a long history of emigration (Justino, 2016), this might not have been perceived in a traumatic way. There ought to be differences between the Portuguese and Greek peoples, either in actual history, or in historical consciousness.

Liberalism and ‘cognitive’ approach in relation to the ‘other’ (category 2)

Here there are common trends between Greece and Portugal: Refugees should be familiarized with the Greek and Portuguese culture and the Greek and Portuguese way of life; equally, Greeks and Portuguese would get to know newcomers’ habits, values, ideas. In this cognitive approach mutual respect is implied on both sides, also interest in each other. We learn history to understand the ‘other’. I believe that this category is covered by what Abowitz & Harnish call ‘liberal citizenship’ (2016: 661). As they explain,

“In this discourse ... [one meets] the belief that there is less relative social agreement on values, chosen identities, and forms of democratic participation than is assumed by the civic republican discourse (McLaughlin, 1992; Strike, 1994). Whereas civic republican discourse values the common good of political communities, political liberalism envisions a more limited political arena, with greater focus on procedures that would ensure fair, inclusive deliberation about governance and policy (Gutmann, 2000) “... Liberals want students to think critically, to be able to detect conflicts between “our inclusive political ideals and . . . their particular moral and religious convictions” (Macedo, 2000, p. 238). Political liberalism envisions citizenship that takes a certain critical attitude toward all authority, consistent with its focus on liberty (Kymlicka, 1999b) (Abowitz and Harnish, 2016: 661-664)”.

Typical extracts of the above category in the Greek sample could be the following:

At the same time, there could be a program in which students coming from other countries would be taught their own history in a way they wouldn't forget their origin and roots ... (student 19)

It is necessary for refugees coming to our country to be taught both our history and their own history, not only to preserve their particular cultural characteristics but to

²¹ The Greek-Turkish exchange was a result of the 1918-1922 Greek-Turkish War. After Mustafa Kemal Atatürk's entry to Smyrna followed by the dissolution of the Ottoman Empire in November 1, 1922, an official treaty of peace with Greece was signed after months of negotiations in Lausanne on July 24, 1923. It was a mandatory large-scale populations exchange, the only one in world history that was dictated by a transnational convention.

develop them, also to identify the similarities between peoples, in the circumstances and the elements that shaped them, ..., (student 8).

And as one of the Portuguese students put it:

History must be taught to immigrants and refugees who come to our country so that there are no cultural differences. In the same way they must know our history, we must know theirs too, (Portuguese student 18).

Civic Republicanism (category 3)

The emphasis on rules, on the prerequisites for acquiring citizenship rights in a country, therefore history is necessary in order for refugees to familiarize with the country they will settle in. People from abroad wishing to remain in the country ought to change in a way that the host country itself remains homogeneous. The above could be an echo of the “assimilation” and the “melting pot” strategies adopted by the U.S.A. government in relation to immigrants in different time periods; as Foster (1999: 258) cites: “In this [the melting pot] alternative version America was portrayed as God’s crucible’, a land in which the best traits of various ethnic groups would be fused together to fashion a new and celebratory American identity”²². In relation to Greece and the role of history in this process, Christopoulos finds it controversial: in the 2010 legal reform in relation to recognition of citizenship rights to refugees, the role of history is described both in social and political terms. The knowledge of Greek history is considered advantageous from the societal point of view as it allows immigrants to participate or know about public celebrations and generally makes public life in Greece meaningful. The knowledge of Greek history is also identified with political principles and values that are dominant in the country and possibly with the official national narrative. Could one answer to the question, “What happened in the Greek Civil War”, without forming an interpretation (Christopoulos, 2012: 258, a publication in Greek). Abowitz & Harnish on their part comment:

"Civil republican discourse usually expresses the values of love and offer to the political community (local, state and national)? in relation to the integration of the citizens in the political community, the relative rhetoric is characterized by exclusivity [With regard to the pupils] this reason underlines the need for better citizenship

²² Foster cites L.A. Cremin, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957* (New York, 1964), 72.

education and the importance of the prerequisite common political knowledge "(Abowitz & Harnish, 2016, p. 657).

Typical excerpts:

... it is important to teach history for their easier assimilation into the new country ..., (Greek student 11)

... it is important for refugees to know the history of Greece as they are about to stay for a period of time and have to comply with the rules and the circumstances ..., (Greek student 20).

There is a great difference in numbers between Greek and Portuguese students. Portuguese students outnumber Greek students in the 'republican' construct to the same extent Greek students outnumbered them in the 'empathy' construct. A hypothesis accounting for the latter discrepancy would refer to the fact that Greece had not had citizenship originating to "civic republicanism". Theorists mention that actually till 2010 Greece has been outside the state of justice (Christopoulos, 2012: 41, Repoussi, 2016). Difference in historical experiences and the traumatic events after 1922 for Greece might also explain the present supportive stance of Greek students towards refugees' children. Apart from numbers a typical Portuguese excerpt from the 'republican' construct seems to be quite similar to the Greek ones:

Because it is important that they know our traditions and stories so that they can integrate (Portuguese student 19).

Paternalism (category 4)

This could remind us of the 'empathy' category. Students participating in the study start by accounting of what refugees have been through. Referring to history that should be taught, they end up emphasizing the national achievements of the Greeks, especially how Greeks have overcome their own difficulties when they were in similar past situations. In the end they use the "resistance" pattern of the Greek national narrative: in the same way Greeks overcame all sorts of obstacles, refugees will overcome their difficulties too. In that sense Greeks were the ones to show the way for action and they formed a 'model'. The student's speech reminds us of Foster commenting on the Anglo-Saxon attitude in the United States. Foster says:

"The first alternative considered was to divest recent arrivals of their native culture and compel them to conform to the 'virtues' of Anglo-Saxon traditions" (Foster, 1999, p. 258).

Typical examples:

So, refugees coming to our country, who come from a completely different culture, after learning our history may well be able to homogenize, ... (Greek student 38)

It is essential for immigrants and refugees to learn history; knowing our civilization and what Hellenism has offered so far on an international level, immigrants will develop higher respect for the country that hosts them. It would be better if they were initially taught ancient Greek history, about the great philosophers (Plato and Aristoteles) but also modern history in order to realize that we are a people that has so far endured a lot (ottoman occupation, junta), thus we empathize and realize what they themselves have been through, (Greek student 62).

In my opinion, we must teach history to the immigrants and refugees who come to our country, so they have a sense of our culture, customs, or our history. It is important to know the history of the country you are in. (Portuguese student 16)

To know what the country is (economic and social bases) and from there to extract standards from society. One should never be "blind" when one leaves and enters a country, since each country has its characteristics that are easier to understand if one knows its history. (Portuguese student 3).

Table 2. Aims for School History for the Refugees' Youth

Categories	Descriptors	Portugal		Greece	
		no	%	no	%
Empathy	Speech orientated to the immigrants even when they refer to Greek/Portuguese history, emphasis on what the immigrants have been through	4	11,4	17	49
Tolerance, Pluralisme, Liberal Paradigm	Emphasis on culture, OUR culture, (cognitive) THEIR culture, you learn history to learn about cultures, you compare peoples' cultures	7	20	10	28
Assimilation, Civic Republicanism	If they are to be in Greece/Portugal they SHOULD learn Greek/Portuguese History	13	37,1	5	14
Paternalism- "resistance"	Emphasis on what Greeks/Portugueses have accomplished, 'they are lucky to be here'	11	31,4	3	3
Total		35	100	35	100

Topics selected: Third Task

The last question given to Greek and Portuguese students was about indicating topics and events that would be most appropriate for the refugees' youth.

Greek students mostly selected the two World Wars, Dictatorship, the 1821 Liberation War and the 1944-1949 Civil War; their rationale was that those situations are comparable to the present experiences of the refugees; as one student said:

Because these situations took place here (the Liberation War of 1821, the Civil War, Dictatorship), they had immense consequences and they will be very interesting for all these people that are going through similar experiences, (Greek student 18).

A special case for the Greek sample is the Greek-Turkish War of 1918-1922 that ended up to the expulsion of Greek populations from Minor Asia. One of the three excerpts that refer to the Minor Asia case is the following:

A subject that could be referred to is the immigration move of the Minor Asia populations after the Minor Asia Catastrophe, I think that this would be the best subject to be analyzed and compared with various immigration waves in our country today and it would contribute to coping with racist behavior; Greek students realize that Greek people were in the same situation years ago (Greek student 3).

Portuguese students mostly selected the national history related to the beginning of nationality, the period of discoveries, maritime expansion, and the Portuguese empire, topics that may in some way evidence a nationalist perspective of history: students seemed to have valued as relevant moments of national history the ones related with the origins of nationality and the golden period of the History of Portugal, but also periods of great political change, such as the establishment of the Republic (1910), the dictatorship (1933-74), and the April 1974 revolution that ended the dictatorship and established democracy, and Portugal's integration into the European Union (1986).

The following excerpt in addition to the 'nationalist' approach also highlights World War II as one of the relevant milestones in history which, (according to Portuguese students), must be taken into account to avoid repeating the same mistakes.

The formation of Portugal and the Portuguese discoveries /expansion are important to take into account indicating our origin and our importance in the past. The dictatorship in Portugal (1933-74) serves to learn that our most recent past was not good and that we have overcome several difficulties, and that the April revolution is an important milestone in understanding the power of democracy and freedom. The Second World War and resistance against the Axis must be taught in order to

understand the European past and the mistakes made in Europe (Portuguese student 13).

Freedom is one of the values most pointed by Portuguese students when most of them indicate the relevance of studying the Revolution of April 25, as one of the students said:

The April Revolution (1974) was a milestone that brought freedom of rights and duties of the Portuguese people to this day (Portuguese student 31).

Table 3. Topics and events that would be most appropriate for the refugees' youth

Themes	Greece		Themes	Portugal	
	No	%		no	%
WW I	14	40%	Formation of Portugal	26	73%
WWII	12	34%	Revolution of April (1974)	23	66%
Dictatorship	11	31%	Discoveries / Portuguese expansion	22	63%
Liberation War of 1821	10	29%	Dictatorship in Portugal	20	57%
Civil War of the 1940s	9	26%	I Republic (Portugal)	16	46%
1929 crisis	9	26%	Colonialism / colonial empire	8	23%
Post/Dictatorship years	8	23%	WW II	8	22%
Decolonization	7	20%	Liberal revolution of 1820	7	20%
1789	5	14%	Colonial War (1961-1974)	7	20%
Cold War	5	14%	Decolonization	7	20%
Antiquity (slavery)	5	14%	WW I	6	17%
Antiquity (ways of production)	4		Renaissance	5	
1922 Minor Asia catastrophe/Greek refugeeism	3		French Revolution	5	
Antiquity, (institutions)	3		Economic crisis (1929).	5	
Ottoman years (institutions)	2		Antiquity (slavery)	4	
Byzantine years (institutions)	2		Roman Empire	3	
Enlightenment period	2		Cold War	3	
Holocaust	1		Antiquity (ways of production)	2	
Rennaisance	1		Enlightenment period	2	
Total	113		Total	179	

Discussion

The motivation for this common research, and paper, has been the similar past and present of two southern European countries, Greece and Portugal. Both in economic crisis, and as regards Greece, also the epicenter of the refugees' crisis in Europe, they seem to stand in the 'eye of the storm' while constituting "demographic bombs" (Justino, 2016). Portugal and Greece with a tradition in periodic waves of emigration and immigration, are now suffering a brain-drain, while receiving much fewer economic immigrants. They are receiving instead, especially Greece, refugees originating in the civil wars of Africa and Middle East.

Our questions about teaching history aims played a double role: to assess our students', prospective teachers' epistemology, also their way of conceptualizing their identity. Would they use the knowledge of history as a tool to facilitate relationships between them and the refugees' youth or as a means for exclusion and one-sided obligations of the new-comers towards the host countries?

The prevailing tendency among our students and a common one was the 'Liberal and Cognitive' category within which students saw refugees as a source of knowledge thus they expected that refugees would retain their cultural characteristics. Portuguese students ranged more between the 'liberal' and the 'republican' types. The 'republican' type tends to be the prevailing one in those countries where a strong commitment to community is expected. Greek students expressed themselves through the 'Liberal and Cognitive' category and the 'Empathy' one. The latter could be identified with aspects of Greece's past and historical consciousness: students seem to see compassion and relief in common circumstances in which, Greek people in the past, and currently the refugees find themselves.

The latter stance could indicate possible strategies in history teaching where common 'frameworks' could be created to allow understanding and caring for the 'other'. The classroom, as an environment for exchange of experiences and ideas between students of different communities, seems to be an important and viable way to make different cultures meet.

References

- Abowitz, K. & Harnish, J. (2006): "Contemporary Discourses of Citizenship". *Review of Education Research*, 76(4), 653-690. «<https://doi.org/10.3102/00346543076004653>». [accessed 5-11-18].
- Angvic, M. and Borries, B. von (1997): *Youth and History*, Hamburg: Koerber-Stiftung.
- Apostolidou et.al. (2009): Teachers' Ideas of Teaching History in the Lyceum, Greek Institute of Pedagogy.
- Avraamidou et al (2018): "Migration in the Greek-Cypriot Press between 2011-2015, Visibility, Topics, Figures and the Debate the Debate between Pro-migrant and Anti-migrant Discourses", technical report.
- Barreto, A. (2016). Refugiados e imigrantes: Portugal. *Diário de Notícias* (online). «<https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/antonio-barreto/interior/refugiados-e-imigrantes-portugal-5040292.html>» [accessed: 30-10-2018].
- Barreto, A. (Org.) (2005). *Globalização e Migrações*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Barton, K. & Levstik, L. (2008): *Teaching History for the Common Good*. London: Taylor & Francis.
- Christopoulos, D. (2012): *Poios Einai o Ellinas Politis?* [Who is the Greek Citizen], Vivliorama (a Greek edition).
- Cohen, L. & Manion, L. (2000): *Research Methods in Education*, London: Routledge.
- Consta, E. (2017): "Refugees, Immigrants, Local Communities", speech delivered at the National School of Judges, Thessaloniki, «http://www.esdi.gr/nex/images/stories/pdf/epimorfosi/2017/programma_se_minariou_metanastes.pdf». [accessed 20-08-18].
- Cowen, R. (2014): "Ways of Knowing, Outcomes and 'Comparative Education': Be Careful What you Pray For", *Comparative Education*, 50(30): 282-301.
- Ferreira, S. & Rodrigues, T. (2014). Portugal e a globalização das migrações. Desafios de segurança. *População e Sociedade CEPESE*, 22: 134-155. «[---

142 | P á g i n a](http://www.cepese.pt/portal/pt/publicacoes/obras/populacao-e-sociedade-</p></div><div data-bbox=)

Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.

n-o-22/portugal-e-a-globalizacao-das-migracoes-desafios-de-seguranca»
[accessed: 30-10-2018].

Justino, D. (2016), *Emigration from Portugal: Old Wine in new bottles?* Washington, DC: Migration Policy Institute. «<http://adapt.it/adapt-indice-a-z/d-justino-emigration-portugal-old-wine-new-bottles-washington-dc-migration-policy-institute-2016/>» [accessed: 30-10-2018].

Kotsiou et al, (2018): "Impact of the Refugee Crisis on the Greek Healthcare System: A Long Road to Ithaca", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 1-18.

Lorenz, C. (2001): *Towards a theoretical framework for comparing historiographies*, «www.cshc.ubc.ca» [Accessed 14/11/2005].

McCully, A & Montgomery, A. (2009): "Knowledge, Skills & Dispositions: Educating History Teachers in a Divided Society", *I.J.H.L.T.R.*, 8(2), pp. 92-105.

Nóvoa, A. & Mashal, T. (2010) «Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey?», *Comparative Education*, 39(4), pp 423-438.

Stradling, R. (2003): Multiperspectivity in History Teaching, C.o.E. of Citizenship", *Review of Educational Research*, 76(4): 653-690.

Strauss, A. and Corbin, J. (1998): *Basics of Qualitative Research*, London: Sage.

CAPÍTULO 10

HISTORIA DEL MUNDO

CONTEMPORÁNEO:

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO

Y PROFESORADO EN EL

PROCESO EVALUATIVO

Eva Ortiz Cermeño & María

Vacas Miñarro

(Universidad de Murcia, España)

Introducción

Blanco (1990) define la evaluación como un enjuiciamiento comparativo, corrector y continuo del progreso de un alumno, a partir de una serie de datos recogidos, y considera que ha sido uno de los elementos del currículo escolar que peor se ha practicado, y que menos se ha entendido y apreciado entre los muchos profesionales de la enseñanza. Como expresa Sanmartí (2007: 19): “dime qué y cómo evalúas y te diré qué y cómo enseñas y qué y cómo tus alumnos aprenden”.

La evaluación debe estar siempre apoyada en una reflexión del entorno sociocultural en el que se desarrolla la misma. Se ha convertido en un elemento diferencial entre el discurso pedagógico y la realidad del día a día en el aula (Salinas, 2007). Continúa la idea tradicional de que, al evaluar, se debe dividir el grupo en individuos pasivos que se limitan a reproducir de forma estandarizada una serie de saberes que el docente maneja. Pero así,

el discente responde sólo lo que el examinador quiere escuchar (o leer) y no lo que él mismo quiere expresar, e incluso opinar, sobre los fenómenos sociales, que a fin de cuentas es lo que le sirve para formar en su cabeza nuevos constructos y aplicarlos en futuras ocasiones. Salinas (2007) sostiene que hay que considerar que el sujeto no es una unidad de acción monolítica y mecánica, sino que representa en sí mismo un sistema complejo en el que se combinan sus conocimientos con sus propias experiencias.

En la actualidad, el concepto de evaluación ha cambiado y adquirido más cuerpo y valor por sí mismo, porque cada vez se tiene más conciencia de que la evaluación es clave para conseguir una mayor calidad educativa. Se ha pasado, o se pretende pasar, de una evaluación de tipo sumativo, a la que Jané (2004) daba un carácter cuantitativo y que se limita a calcular, “sumar”, el valor del resultado que adquieren los alumnos en sus pruebas (González, 2001), a una *evaluación formativa*, de carácter cualitativo, que según Black y William (1998) puede hacer algo tan aparentemente simple como ayudarle a aprender porque tiene una función orientadora y motivadora, además de calificadora. Así, el alumnado adquiere nuevas funciones en el proceso de aprendizaje, por las que pasa de mero receptor de información a agente principal del proceso (Canabal y Castro, 2012).

Los estudios empíricos acerca de la evaluación en la materia de *Ciencias Sociales* no son muy numerosos. Ésta presenta, según Hernández (2011), al menos en principio, la dificultad de tratarse de un conjunto de disciplinas hipotéticas en las que tienen cabida la interpretación e, incluso, cierta subjetividad. Subjetividad ésta que se suma a la que ya de por sí tiene la evaluación, como práctica compleja con una fuerte carga moral en cualquier área (Calatayud, 1999). Según Gómez y Martínez (1996), las tendencias en dicha disciplina caminan hacia la evaluación formativa, a través del fomento de una mayor participación por parte del estudiante en el proceso, con un reparto de responsabilidades y la posibilidad incluso de la autoevaluación. Solano (2014) considera las *ciencias sociales* ideales para dar inicio al proceso de autoevaluación y la coevaluación, dado que hacen una reflexión disciplinar de los hechos sociales y de las formas de asumir acciones de transformación social.

Por último, hay que señalar que resulta interesante la relación que puede mostrar el interés o la percepción del alumnado con las características personales y el

entorno en el que se encuentre, pues determinara el grado de motivación intrínseca o extrínseca que muestren los discentes a la hora de afrontar el aprendizaje, un trabajo, o un examen (Martín, Bueno y Ramírez, 2010).

Metodología

Al analizar la evaluación de la materia “Historia del Mundo Contemporáneo”, se llevaron a cabo los siguientes objetivos específicos:

1. Hacer explícita la percepción del alumnado acerca del proceso evaluativo.
2. Indagar el nivel de interés que suscita en los alumnos la Segunda Guerra Mundial, así como su predisposición a la hora de estudiarla.
3. Establecer, si la hay, una relación causal entre el modo en que los discentes ven la evaluación y la forma en que los profesores la llevan a cabo.

La investigación se centra en el Bloque 5, “El Período de Entreguerras, la II Guerra Mundial y sus consecuencias”, recogido en el Decreto (221/2015), por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, y elegido por considerarse uno de los contenidos que más atraen al alumnado de edades avanzadas como es el de la enseñanza posobligatoria de Bachillerato, dado que es bastante actual y dinámico.

Los informantes seleccionados han sido un total de 86 sujetos con características similares. El “*Instituto MC*” (Murcia) aporta a la investigación 38 alumnos, divididos en dos grupos de 12 y 26 discentes. Por otro lado, del “*Instituto IM*” (Lorca, Murcia) se han recogido 48 aportaciones de alumnos, repartidos también en dos grupos, de 15 y 33 alumnos cada uno. En ambos casos se trata de alumnado de 1º de Bachillerato, entre 16 y 19 años.

El procedimiento llevado a cabo se centra en un estudio descriptivo, interpretativo y hermenéutico. Se basa principalmente en el uso del cuestionario al alumnado y la entrevista a los docentes, siguiendo una metodología cualitativa mixta. El cuestionario se pasó al alumnado una vez que hubieron realizado la evaluación y quedó compuesto por 3 ítems de opciones variables y justificadas. La entrevista a los profesores constó de dos partes: una primera, antes de realizar la evaluación, con 5 preguntas, y una segunda, después de la evaluación, con 3 preguntas.

Resultados y discusión

En la tabla 1 se observan los testimonios sobre la percepción previa que tienen los docentes sobre diversas cuestiones relacionadas con el proceso evaluativo.

Tabla 1: Encuesta a los profesores antes de realizar la evaluación del tema

<i>Pregunta 1: ¿Qué tipo de evaluación lleva a cabo?</i>	
<i>Profesor MC:</i> Evaluación sumativa, teniendo en cuenta los resultados de dos exámenes, cuaderno de clase, trabajos de investigación y exposiciones orales. También debates.	<i>Profesor IM:</i> Evaluación de tipo sumativo, teniendo en cuenta exámenes y trabajo de clase.
<i>Pregunta 2: ¿Considera que la evaluación de este tema tiene alguna peculiaridad?</i>	
<i>Profesor MC:</i> Es un tema interesante que les gusta mucho y hace que los resultados sean mejores porque es relativamente reciente y además dinámico. Quizás el tema más importante de todo el temario.	<i>Profesor IM:</i> Sí, tiene algunas peculiaridades de tipo moral o ético, sobre todo cuando tenemos que hablar de las atrocidades que se llegaron a cometer en esta etapa, crímenes contra la humanidad como la existencia de campos de exterminio nazis, o las masacres japonesas en territorio chino, que generalmente hipervaloramos desde un punto de vista crítico frente a otras brutalidades que se llegaron a cometer en el bando vencedor, como el bombardeo de la ciudad alemana de Dresde o las masacres por las bombas atómicas en Hiroshima o Nagasaki, en Japón.
<i>Pregunta 3: ¿Con qué instrumentos va a evaluar este tema?</i>	
<i>Profesor MC:</i> Principalmente examen o prueba objetiva, trabajo, exposiciones.	<i>Profesor IM:</i> Examen y trabajos de clase, como mapas históricos o comentarios de texto.
<i>Pregunta 4: ¿Qué objetivos didácticos se ha propuesto conseguir?</i>	
<i>Profesor MC:</i> No me he marcado objetivos didácticos, sino estándares de aprendizaje.	<i>Profesor IM:</i> Dominar o conocer las causas remotas e inmediatas que condujeron a la II guerra mundial. Conocer los hechos más relevantes en el desarrollo del conflicto así como las consecuencias y repercusiones que la finalización de este conflicto tuvo sobre el mundo inmediato y sobre el mundo actual.
<i>Pregunta 5: ¿Qué considera que una evaluación como la que usted va a llevar a cabo puede aportar a los alumnos?</i>	

<i>Profesor MC:</i> Más conocimientos, que se sepan y entiendan qué pasó en el siglo XX en el mundo y que tengan una cultura generalizada. Sobre todo por parte de la exposición de los trabajos de forma oral porque se ve mejor cómo los alumnos han interiorizado los conocimientos.	<i>Profesor IM:</i> Es una forma de refrendar su aprendizaje, si ha sido positivo o no. También la valoración del alumnado de ese aprendizaje puede convertirse en un instrumento de crítica constructiva, sobre todo si la evaluación ha sido negativa, señalando los aspectos más dificultosos en colaboración con el profesor.
---	---

Según las respuestas que se recogen en la tabla 1, los profesores de ambos institutos consideran el tema, “la Segunda Guerra Mundial”, un tema interesante e importante para el desarrollo moral y ético del alumnado, y coinciden, también, en llevar a cabo una evaluación de tipo sumativo, en la que cuenta tanto el examen como los trabajos de clase; sólo el profesor MC añade a esto un trabajo y su posterior exposición oral.

En cuanto a la aportación que la evaluación hace a los alumnos, el profesor MC considera que les aporta conocimientos y cultura, además de los más que obvios beneficios de la exposición oral a la hora de fijar conocimientos y ganar seguridad personal. El profesor IM habla además de la evaluación como instrumento de crítica constructiva para conseguir que el alumno progrese en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, y tal y como se ha señalado anteriormente, en la tabla 2 se recogen más datos acerca de la percepción que tienen los docentes una vez que el alumnado ya ha realizado la evaluación del tema que compete a esta investigación.

Tabla 2: Encuesta a los profesores después de realizar la evaluación del tema

<i>Pregunta 1: ¿Considera que los objetivos han sido conseguidos con éxito?</i>	
<i>Profesor MC:</i> Con éxito más bien no, se han conseguido de forma normal y sólo por algunos de los alumnos.	<i>Profesor IM:</i> Sí, pues el alumno ha tenido la posibilidad de tener una visión general del período y profundizar en ciertos aspectos específicos del mismo.
<i>Pregunta 2: ¿Cuál de los instrumentos de evaluación utilizados para este tema considera más efectivo?</i>	
<i>Profesor MC:</i> Los exámenes, pues miden mejor el conocimiento de los alumnos.	<i>Profesor IM:</i> Principalmente el examen, seguido del control de la tarea de casa y las preguntas de clase.
<i>Pregunta 3: ¿Qué considera que una evaluación como la que usted ha llevado a cabo puede haber aportado a los alumnos?</i>	
<i>Profesor MC:</i> Les ha aportado conocimiento histórico, cultura general. Sobre todo con el visionado de documentales, que los acerca a este	<i>Profesor IM:</i> El mínimo de conocimientos imprescindibles para que puedan desenvolverse con suficiencia respecto al

período tan importante de la historia universal.	conocimiento de los hechos instrumentales de la II Guerra Mundial.
--	--

Como se observa en la tabla 2, en esta segunda fase, los testimonios recabados mostraron que, en cuanto a los objetivos que se marcaron los profesores antes de la realización de la evaluación, los dos consideran que han sido conseguidos, aunque mientras que el segundo (IM) es rotundo en su respuesta positiva, el primero (MC) matiza un poco la cuestión, dado que no considera tan exitosa la evaluación porque han sido muy distintos los resultados de sus alumnos.

Ambos coinciden en que el instrumento de evaluación más efectivo para este tema es la prueba escrita tradicional, y consideran que una evaluación de este tipo aporta al discente conocimiento histórico y, en definitiva, cultura general, indispensable para que puedan conocer el período y desenvolverse con suficiencia al respecto.

Pasando ahora a las aportaciones de los estudiantes, a estos se les pasó un cuestionario formado por 3 preguntas principales resueltas junto a una justificación de la respuesta.

En el gráfico 1 se recogen los resultados relativos a la pregunta nº 1, que versa sobre el tiempo dedicado por cada uno de los discentes al estudio del tema que concierne a este trabajo.

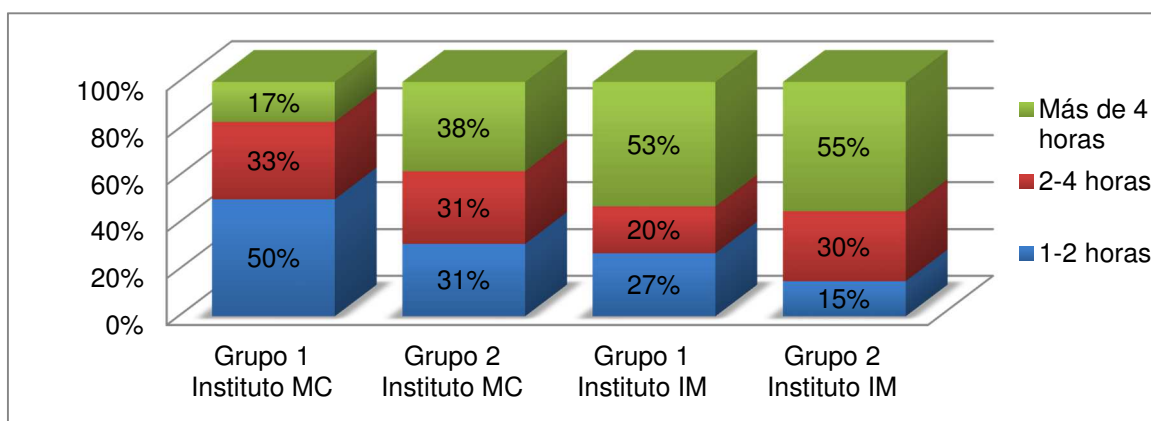


Gráfico 1. Resultados de la pregunta 1: ¿Cuántas horas, aproximadamente, has dedicado al estudio de este tema?

Como muestra la gráfica 1 hay bastante diferencia entre las horas que han dedicado a estudiar este tema en un instituto y en otro. En el primer instituto (MC) el grupo 1MC dedica, por lo general, poco tiempo al estudio, dado que 6 de los 12 alumnos manifiestan haber usado el mínimo tiempo posible de las tres opciones que tenían en el cuestionario. Por otro lado, en el grupo 2MC los resultados están más repartidos, hasta el punto de no haber una tendencia clara y suficientemente mayoritaria. En cuanto al segundo instituto (IM), la predisposición general es distinta al centro anterior. En éste más de la mitad del alumnado de ambos grupos dedica más de 4 horas al estudio del tema, encontrando un porcentaje bajo de alumnos que dedican entre 1 y 2 horas al estudio, especialmente en el grupo 2IM. Esto se podría tener varias explicaciones, desde el grado de especificación de cada docente a la hora de impartir la materia, a la cantidad de información que se aporte o las instrucciones que den a su alumnado de cara a la evaluación, que es determinante a la hora de que el estudiante destine más o menos tiempo a la preparación de una hipotética evaluación.

Otro factor importante a relacionar con el tiempo que se dedica al estudio por parte de los estudiantes de cada centro, es el contexto sociocultural y económico en el que se enmarca cada uno. Por un lado, el instituto MC se encuentra en las afueras de Murcia, y cuenta con un contexto socioeconómico medio-bajo, con bastante inmigración. Por otro lado, el instituto IM se encuentra en pleno centro de la ciudad de Lorca (Murcia) y su nivel socioeconómico y cultural es algo mayor que el anterior. En la gráfica 2 se recogen los resultados de la segunda pregunta, referente al interés mostrado por los alumnos ante el tema en cuestión.

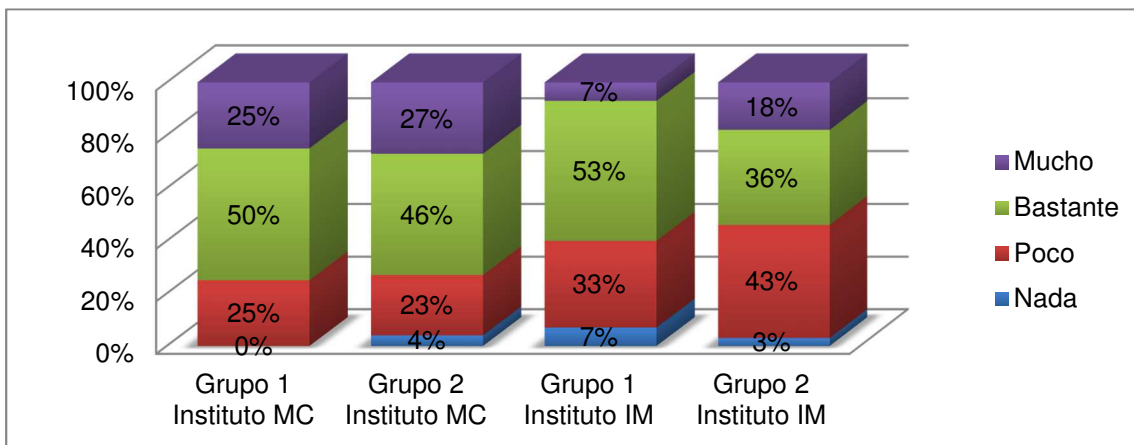


Gráfico 2. Resultados de la pregunta 2: ¿Te ha parecido interesante el tema?

Como muestra la gráfica, la Segunda Guerra Mundial es un tema por el cual el alumnado declara tener cierto interés. En el instituto MC, ambos grupos cuentan con dos tercios aproximadamente del alumnado dividido entre los que han expresado tener bastante o mucha atracción por el tema. Además, en el primer grupo de dicho instituto ningún estudiante se decantó en los cuestionarios por la opción en la que se manifestaba un total desinterés por el tema. Por otro lado, en el instituto IM los resultados están algo más repartidos, hasta el punto de que en el segundo grupo del instituto IM la tendencia que prevalece sobre las demás es la que muestra poco interés por la temática. Asimismo, en los cuatro grupos es muy bajo el porcentaje de alumnos a los que este acontecimiento histórico no les gusta nada.

Como se ha comentado en el apartado anterior, ambos docentes consideran la Segunda Guerra Mundial bastante importante para el alumnado. Coinciden con los estudiantes, a quienes, como se ha visto, también atrae el tema. El esfuerzo del alumnado y las horas dedicadas al estudio no son directamente proporcionales al interés que despierta en ellos el tema, como indican las gráficas 1 y 2. Por un lado, el grupo (2IM), en el que más discentes han manifestado que el tema les interesa poco o nada, se corresponde con el que cuenta con más alumnos/as que han dedicado al estudio más de 4 horas. Por el contrario, el grupo (1MC) en el que más alumnado ha dicho estudiar menos de 2 horas, es uno de los que han manifestado estar más atraídos por el tema. Es mayor el interés que despierta la guerra en el instituto MC, a pesar de que en el instituto IM, el profesor ha dedicado más tiempo al tema y lo ha ampliado con aspectos que, a priori, son más interesantes que los meramente formales que acostumbra a contener el libro de texto.

La siguiente y última pregunta del cuestionario se refiere a si el alumnado cree que haberse evaluado de un tema concreto ha hecho que aprenda más sobre dicho tema. Los resultados se recogen en el gráfico 3.

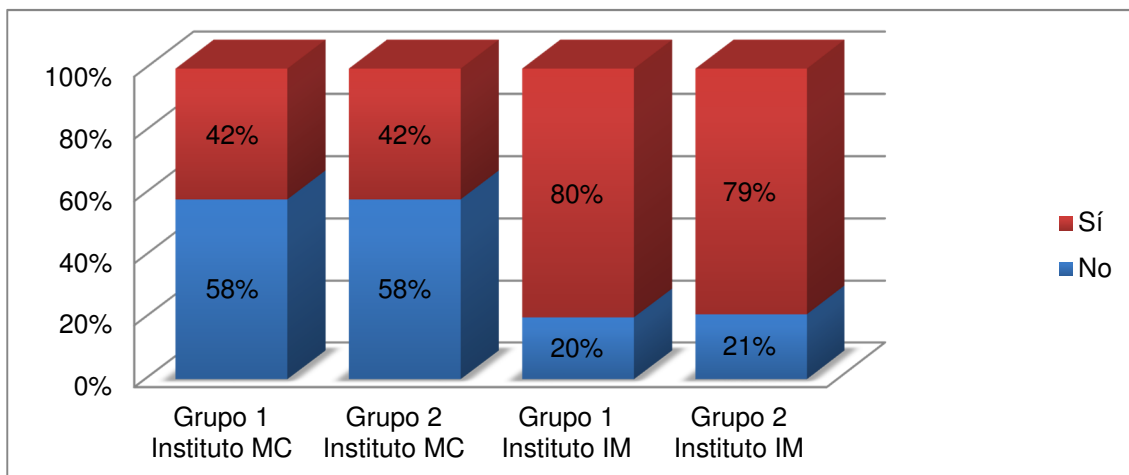


Gráfico 3. Resultados de la pregunta 3: ¿Consideras que la evaluación del tema ha hecho que aprendas más sobre el mismo?

Existen grandes diferencias entre los resultados obtenidos en un instituto y en otro, y también en este caso hay mucha similitud entre los dos grupos de cada instituto que participa en el estudio.

En el instituto MC los resultados de un grupo y otro son idénticos, con un porcentaje bastante repartido entre las dos opciones (con cierta prevalencia de los que piensan que no han aprendido). En cuanto a la manera de justificar esto, el alumnado se divide entre los que han aprendido porque han estudiado y ahora saben más del tema, y los que no han aprendido porque no han estudiado y deberían haber profundizado más. En el instituto IM la gran mayoría del alumnado de ambos grupos considera que sí ha aprendido gracias a la evaluación del tema. Los pocos estudiantes que expresan no haber aprendido nada lo han justificado diciendo que no les interesaba o que es lo mismo que vieron años anteriores. Por otro lado, son muchos los que sí piensan que han aprendido con la evaluación de este tema, porque han adquirido conocimientos nuevos, han ampliado los que ya tenían, o han dedicado el tiempo suficiente.

Ambos docentes manifestaron llevar a cabo una evaluación de carácter sumativo porque según ellos aporta al alumnado conocimientos y cultura. Llama la atención positivamente que el instituto IM, cuyo docente hablaba de la evaluación como instrumento de aprendizaje en sí mismo para que el alumnado aprendiese y se enriqueciese de sus errores, sea el instituto en el que la gran mayoría del alumnado de ambos grupos, con bastante diferencia con respecto a los grupos del otro

instituto, consideren que la evaluación ha hecho que aprendan más sobre el tema en cuestión.

Conclusiones

Es innegable que, a pesar de los constantes intentos por darle a la evaluación un carácter más útil y formativo, esta no ha variado mucho en el tiempo. Las viejas concepciones de la evaluación, aún presentes hoy en las aulas, hacen que se continúe tomando este proceso, por lo general, como algo puntual que se asocia únicamente a una calificación final.

Los propios discentes afirman que la evaluación es subjetiva y arbitraria. El modo en que la ven depende mucho de cómo sus profesores la llevan a cabo, y les hacen llegar sus directrices. Cuando el profesor utiliza la evaluación como medio de aprendizaje en sí mismo, los estudiantes valoran mucho mejor el proceso y aprenden más. Es relevante hacer mención, igualmente, a que el tiempo que dedica el alumnado para estudiar la lección viene condicionado por varios factores que pueden ser determinantes al respecto, y entre los cuales no se encuentra el interés por el tema en concreto, aunque sí podría serlo su entorno, además de la más que decisiva predisposición del estudiante.

Por todo esto hay que seguir avanzando hacia la evaluación formativa, haciendo más partícipe al alumnado, puesto que es en ellos en quienes deben revertir los beneficios del proceso, para llegar a una evaluación que se aleje de la concepción negativa que a veces tiene el proceso en la actualidad y que consiga que se genere en el estudiante un aprendizaje verdaderamente significativo.

Referencias bibliográficas

- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7-74.
- Blanco, F. (1990). *Evaluación educativa. Marco-Concepto-Modelo*. Salamanca: Librería Cervantes.
- Canabal, C. y Castro, B. (2012). La evaluación formativa: ¿La utopía de la Educación Superior? *Pulso*, 35, 215-229.

- Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.
- Calatayud, A. (1999). La creencia en la objetividad de la evaluación. Una ilusión imposible. *Aula abierta*, 73, 205-221.
- Gómez, D. y Martínez, J. M. (1997). La evaluación en Ciencias Sociales: la Historia Económica. *Boletín del Instituto de Estudios Almerienses. Letras*, 15, 133-146.
- González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96.
- Hernández, C. (2011). La evaluación: dilemas y preguntas. En P. Miralles Martínez, S. Molina Puche y A. Santisteban Fernández (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 353-372) (Vol. 2). Murcia: Combell.
- Jané, M. (2004). Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta? *Revista de estudios sociales*, 20, 93-98.
- Martín, M.E., Bueno, J. A. y Ramírez, M. C. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de Bachillerato mexicanos. *Aula Abierta*, 38(1), 59-70.
- Salinas Carrizales, P. V. (2007). El paradigma de la evaluación educativa y sus implicaciones en el aprendizaje constructivista. *Revista de Antropología Experimental*, 7, 93-97.
- Sanmartí, N. (2007). *Diez ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Grao.
- Solano, S. (2014). Auto y coevaluación, complementariedad significativa en la evaluación de las ciencias sociales. *Escenarios*, 12(1), 34-49.

CAPÍTULO 11

CONHECIMENTO HISTÓRICO, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LITERATURA: SEGUNDA GUERRA EM DISCUSSÃO

Solange Maria do
Nascimento & Maria
Auxiliadora M.S. Schmidt
(Universidade Federal do Paraná,
LAPEDUH, Brasil)

Uma experiência na escola

Este texto faz parte de uma investigação realizada no âmbito de uma escola pública no estado do Paraná – Brasil, no ano de 2016, está também diretamente ligada à pesquisa sobre a aprendizagem histórica e a contribuição da Literatura nesse processo. A questão que norteia a investigação é “A Literatura pode desenvolver no estudante experiências que possibilitem a percepção de fatos históricos de modo a mobilizar múltiplos olhares para compreender situações do passado, compreendendo questões vividas no presente e perspectivando o futuro?”. Para essa discussão é preciso analisar as narrativas dos jovens estudantes e observar se houve, por parte deles, uma aproximação entre as múltiplas narrativas a que foram submetidos: obras literárias, visita guiada ao Museu do Holocausto, aulas de História²³

²³ A professora de História Márcia Moreira, em 2016, trabalhava com as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e foi a responsável por conduzir as discussões relacionadas à ciência específica da História com os estudantes.

sobre o conteúdo Segunda Guerra e discussões a partir das obras, realizadas pela professora de Português²⁴.

Narrativa histórica e narrativa literária

Rüsen (2001) ao tratar da constituição da narrativa histórica afirma que a consciência histórica se efetiva sempre a partir de uma experiência no tempo e esta experiência desencadeia operações mentais que possibilitam o registro em forma de narrativa histórica. Essa narrativa por sua vez dá sentido à experiência no tempo, por isso, “é importante a distinção entre narrativa ficcional e não-ficcional distinção essa que bem deve corresponder à auto compreensão da maioria dos escritores. Com ela obscurece-se, no entanto, o fato de que na historiografia também existem elementos ficcionais”. O autor aponta que há problemas nesta distinção porque “o ‘sentido’ que é constituído sobre a experiência do tempo mediante a interpretação narrativa está além da distinção entre ficção e facticidade”, desta maneira o tempo natural e o humano se mesclam e tornam o “sentido” mais amplo.

Sendo a distinção entre ficção e não ficção uma tarefa complexa, então qual seria o conteúdo que caracteriza uma narrativa histórica. O ponto central é que a narrativa constitui a consciência histórica e segundo Rüsen (2001) isto se dá de três maneiras. A primeira é a necessidade de recorrer ao passado, ou seja, “a lembrança para interpretar as experiências do tempo”.

A lembrança é, para a constituição da consciência histórica, por conseguinte, a relação determinante com a experiência no tempo. (Esse tipo de relação com a experiência é o que está, afinal, na base de distinção entre a narrativa historiográfica e ficcional ou “literária” em sentido estrito) (Rüsen, 2001, p.62).

E, diz ainda

Esse recurso à lembrança deve ser pensado de forma que se trate sempre da experiência do tempo, cuja realidade atual deve ser controlada pela ação, mas que também admita ser interpretada mediante a mobilização da lembrança e experiências de mudanças temporais passadas do homem e de seu mundo (Rüsen, 2001, p. 62).

²⁴ Ministro aulas de Língua Portuguesa e em 2016 era responsável por turmas de 9º anos do Ensino Fundamental, atualmente trabalho com jovens do 2º e do 3º ano do Ensino Médio, na mesma instituição.

A relação com o tempo deve ser sempre o foco da narrativa e para acessar o passado é necessário recorrer à memória, às lembranças do passado. O narrar dessas lembranças só pode ser considerado como uma narrativa histórica se trazer à tona eventos que permitam ao homem perceber e experimentar mudanças no e do tempo. Por isso, é preciso ir ao passado em busca de registros que atendam a este requisito, de acordo com Rüsen (2001) a Literatura ou a ficção histórica também são formas de reconstituir o passado. A segunda forma de constituição da narrativa é a que permite a representação de continuidade, segundo Rüsen essas representações permitem que “o processo de constituição de sentido da narrativa histórica, que as lembranças do passado sejam articuladas com o presente de maneira que as experiências do tempo nestes predominantes possam ser interpretadas”, ou seja, o processo de trazer à memória informações que permitam uma reconstituição do passado com a rememoração no presente de experiências ocorridas no passado e desta forma esta experiência no presente pode perspectivar o futuro.

A terceira forma de constituição da narrativa refere-se aos critérios que determinam as representações de continuidade. O homem tem a necessidade de sentir-se como pertencendo ao seu tempo, porque as mudanças temporais provocam na humanidade um desconforto, o não domínio das mudanças pode provocar a perda da identidade, por isso a relação com as experiências do e no tempo são tão importantes. Rüsen (2001) ao expor esta questão defende que “A resistência dos homens à perda de si e seu esforço de autoafirmação constituem-se como identidade mediante representações de continuidade, com as quais relacionam as experiências do tempo com as intenções no tempo” para completar o pensamento o autor continua dizendo que “a medida da plausibilidade e da consistência dessa relação, ou seja, o critério de sentido para a constituição de representações abrangentes da continuidade é a permanência de si mesmos na evolução do tempo”. (2001, p. 66). Portanto, a narrativa é uma forma de o homem constituir-se e reconstituir-se identitária e continuamente, uma vez que é o modo pelo qual permanece em contato direto com as mudanças temporais e com os efeitos que essas modificações provocam em sua vida prática.

A partir dessas discussões e da observação da existência de elementos ficcionais em narrativas históricas fica também possível afirmar que a Literatura pode ser

fonte para o ensino e a aprendizagem de História, uma vez que também traz para o momento presente fatos e acontecimentos do passado. É relevante lembrar que ao ir ao passado o homem tem condições de percebê-lo a partir de seu ponto de vista e o texto literário foi produzido por um sujeito, pertencente a uma determinada época; dessa forma é correto afirmar que o autor do texto literário também apresenta suas impressões do passado sob um ponto de vista particular, por isso a importância da interpretação da fonte.

A investigação no espaço escolar

Durante o ano letivo de 2016 aconteceu uma parceria no colégio em que trabalho entre professoras de História e de Língua Portuguesa, dessa forma foi possível realizar um trabalho em conjunto que resultou em uma investigação com resultados interessantes para ambas as ciências e que contribui muito para a investigação que venho realizando. A professora de História estava trabalhando com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental o conteúdo substantivo Segunda Guerra Mundial e em uma conversa sobre metodologia de visita a museus decidimos trabalhar em parceria. A professora de História frequentou durante algum tempo as aulas de Educação Histórica, ministradas pela professora Maria Auxiliadora Schmidt, no horário tradicional de quintas-feiras à tarde e, por isso, sua abordagem didática e metodológica tem como objetivo o aprendizado de História a partir dos conceitos de Rüsen e Schmidt.

As atividades foram estruturadas de modo que os estudantes seriam incentivados a ler obras literárias que tivessem como tema a Segunda Guerra Mundial, assim lhes foram oferecidos alguns títulos com resumos e resenhas das seguintes obras: O Diário de Anne Frank; A Menina que roubava livros; O menino do pijama listrado e Eles eram jovens na guerra. Depois de algumas aulas e muitas discussões os três primeiros títulos foram os escolhidos e o quarto completamente descartado, como não conseguimos chegar a apenas um título deixamos a opção de leitura de qualquer uma das obras. Eram três turmas perfazendo um total de 82 estudantes, destes 52 fizeram a leitura da obra O menino do pijama listrado; 17 leram A menina que roubava livros e 13 escolheram ler O Diário de Anne Frank. Enquanto os

estudantes orientados pela professora de Língua Portuguesa faziam a leitura das obras a professora de História propôs uma visita ao Museu do Holocausto.

Na mesma semana em que visitaram o museu fizemos sessões de cinema na escola e o filme escolhido foi a adaptação da obra *A menina que roubava livros*. Ao chegarmos ao fim de todas as atividades fizemos a proposição de elaboração de narrativas, cada uma das professoras solicitou em momentos de aula a produção da narrativa adaptando à especificidade de sua ciência. As solicitadas por mim foram:

1. Ler o livro (o título da obra estava impresso na questão), assistir ao filme “A menina que roubava livros” e visitar o “Museu do Holocausto” ajudou você a compreender os acontecimentos e contexto social, econômico e político vivido durante a Segunda Guerra Mundial? De que forma?
2. Escreva uma pequena narrativa contando como foi a experiência com relação aos seus sentimentos, as experiências vividas pelos personagens e o momento histórico relatado na obra que leu (o título da obra estava impresso no enunciado).

As narrativas elaboradas pelos estudantes foram muito enriquecedoras, porque indicaram que, neste grupo específico, houve empatia com os personagens, a ida ao passado proporcionou uma forma mais “madura” de tratar o fato histórico e produzir crítica a situações do presente que podem conduzir a um retorno àquele movimento e ao sofrimento humano causado naquele momento histórico.

As narrativas literárias escolhidas têm características que as aproximam e outras que afastam. As aproximações são relacionadas a memórias reais dos fatos/acontecimentos de um momento histórico, mas a forma de produzir a obra e suas intenções são relativamente diferentes. O Diário de Anne Frank não foi elaborado para ser uma obra literária, era a produção de uma jovem que enfrentava situações em seu cotidiano e que depois de sua morte foi publicizado. A maneira como se tornou público também apresenta diferenças das outras duas, pois a primeira edição passou pela seleção de informações feita pelo pai de Anne, que julgou impróprio alguns trechos em que a menina expunha questões de sua intimidade como amizades, impressões e afetos. Diante disso, é relevante pensar que esta obra não foi produzida para ser histórica ela tornou-se histórica por

apresentar ao presente acontecimentos do passado que se tornaram importantes e, por isso no presente são históricos e fazem parte de conteúdos historiográficos²⁵. Para esse texto selecionei as narrativas produzidas por estudantes que leram “O diário de Anne Frank”, uma vez que essa obra se aproxima com mais propriedade das minhas preocupações e se afasta um pouco das discussões de gêneros literários.

Análise das narrativas

A metodologia de análise desta pesquisa tem o objetivo identificar se o trabalho realizado pelas professoras envolvidas no processo de ensino teve uma ação concreta de “ocupação da consciência histórica” e consequente aprendizagem histórica e de formação humana, esta análise segue os pressupostos da pesquisa qualitativa de natureza narrativística, de análise conteúdo de acordo com Uwe Flick (2004). Seguindo esse pensamento é possível afirmar que o estudo empírico de natureza qualitativa apresenta possibilidades de identificar a aprendizagem dos sujeitos investigados e é muito importante para a continuidade da investigação em curso. Com base no objetivo central – descobrir se a partir experiências de leitura de narrativas literárias o estudante percebe que situações do passado nos fazem compreender questões vividas no presente e perspectivar o futuro – foram elaboradas duas questões cujas respostas/narrativas serão analisadas seguindo as três dimensões (interpretação, experiência e orientação) da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen e as possíveis relações com as funções (psicológica, formadora e social) da literatura na perspectiva de Antonio Candido.

Para a questão Ler “O Diário de Anne Frank”, assistir ao filme “A menina que roubava livros” e visitar o “Museu do Holocausto” ajudou você a compreender os acontecimentos e contexto social, econômico e político vivido durante a Segunda Guerra Mundial? De que forma?

Texto1

Sim, eu pude entender de forma mais clara e objetiva a maneira de como as coisas aconteciam naquela época, o “Holocausto”, acredito que tudo na vida é um processo, assim posso observar que atualmente esse “círculo vicioso”, que antes era o antissemitismo, está se renovando, só que através do racismo,

²⁵ Anotações de conversa com a professora Dra. Marilene Weinhardt, 2018.

preconceito, intolerância, e várias outras coisas. No passado, havia um grupo de pessoas (Nazistas) que se acham superiores a outro grupo (judeus), as pessoas sentem a necessidade de se sentirem melhores do que as outras. (estudante M)

Na narrativa da jovem M. é possível perceber a dimensão da experiência, segundo Rüsen (2010) “A experiência da antiguidade do passado abre o potencial futuro do presente. Isso tem significado para o presente e deve ser incorporado nos quadros de orientação da vida prática.” No que se refere à teoria da literatura conforme apresentada por Candido podemos observar a função psicológica, que proporciona ao homem um desprendimento do momento presente conduzindo-o para uma viagem geralmente no passado. Nessa excursão o sujeito terá contato com personagens e situações com as quais poderá identificar-se ou tomar conhecimento de fatos novos, qualquer que seja o caso esse sujeito leitor está experienciando e aprofundando conhecimentos que não possuía anteriormente. Com essa narrativa é possível afirmar que houve nas duas perspectivas modificação no aprendizado do evento histórico.

Texto 2

Sim, ajudou a compreender mais o que passaram a tristeza e conhecer mais de perto a história dessas pessoas que não tem culpa de nada, o sofrimento para conseguir sobreviver às ordens de Hitler. O apego emocional das coisas, família, objetos, animais e ter que simplesmente fugir, se esconder e muitas vezes se separar dos seus familiares. (estudante J.)

A narrativa do jovem J. permite encontrar a competência interpretativa definida por Rüsen (2010) como sendo uma possibilidade de interpretação a partir da experiência de ida ao passado, colocar-se no lugar da família de Anne Frank auxilia o estudante a interpretar as ações no passado, ao mesmo tempo a função formadora proporciona ao homem conhecimentos aprofundados de tempos passados, de civilizações, de pessoas tudo por meio da leitura de fruição. Neste momento cabe ressaltar que para Candido a leitura de fruição não deve estabelecer juízos de valor com a intensão de julgar, mas ao contrário o objetivo é formar um sujeito leitor capaz de perceber as diversidades culturais e aprender a respeitá-las sem julgamentos a partir de conceitos imutáveis ou moralizantes. Tanto a História quanto a Literatura apresentam elementos valorativos da vida humana no passado e no presente, no entanto não cabe à escola ou ao professor utilizá-los como

doutrinadores, e sim trabalhar com as experiências do passado com objetivo de perceber e compreender as situações vividas no presente com possibilidade de perspectivas formas diferenciadas de viver o futuro e dar sentido à vida prática.

Para a segunda proposta a solicitação foi: “Escreva uma pequena narrativa contando como foi a experiência com relação aos seus sentimentos, as experiências vividas pelos personagens e o momento histórico relatado na obra “O Diário de Anne Frank.” Destaco apresento aqui uma das narrativas.

Texto 3

Ter essa experiência que foi sentir o que uma menina judia passava nesses tempos de “ódios” inexplicáveis foi marcante. Sempre que terminava de ler o diário da Anne eu me perguntava a que ponto o preconceito pode levar uma pessoa a fazer uma coisa dessas? Esse livro me fez refletir sobre os dias de hoje, com todo esse preconceito, se pode melhorar ou piorar o mundo. (estudante D.L.)

A narrativa do jovem D.L. nos leva para a dimensão da orientação que é a competência que tem como função ordenar o que o homem aprendeu, organizando este aprendizado em prol de sua vida prática percebendo as modificações temporais sofridas pela humanidade e pelo mundo em que vive. O estudante utilizou as fontes do passado para refletir o presente e perspectivar o futuro, o que ficou visível na aproximação com a função social da Literatura cujo objetivo é representar a realidade da sociedade e da humanidade em diferentes momentos. Esta função está diretamente ligada às outras duas e é isso que faz a Literatura ser de grande importância para o homem, pois permite relacionar os fatos e olhar para as demandas da vida prática com mais critérios a partir da ampliação de conhecimentos produzidos e ampliados nesse processo de leitura e reflexão.

Considerações finais

As pesquisas e investigações que venho realizando estão inseridas no campo de investigação da Educação Histórica e tem como preocupações a aprendizagem histórica e a consequente percepção do homem sobre si e sobre o seu mundo, pois dessa maneira é possível ao homem organizar a sua forma de agir e reagir frente às questões da vida prática, pensando em si e na sociedade. Isso ficou claro nas

narrativas dos estudantes apresentadas aqui, no uso que fazem do passado para dar sentido ao presente e perspectivar o futuro.

As questões perseguidas por mim estão relacionadas à aproximação entre o ensino e a aprendizagem de História e a narrativa literária de cunho histórico como fonte e evidência histórica. No mestrado concluído em 2013 pude estabelecer uma importante intersecção entre a narrativa literária e a narrativa histórica como demonstrei nas análises deste texto.

Sendo plausíveis essas aproximações entre a Literatura e a História é possível afirmar que ambas tem como objetivo humanizar o homem. Este objetivo, quando alcançado, será capaz de influenciar a formação humana moral, psicológica e estética. Ao sentir-se como parte integrante e sujeito desse sistema o homem estará pronto para respeitar e criticar as suas ações e a de outros com quem convive ou não, mas que influenciam o seu modo de viver.

Referências bibliográficas

- Azambuja, L. (2013). *Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular*. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba.
- Candido, A. (1972). A literatura e a formação do homem. *Revista Ciência e Cultura*, 24, set. s/p.
- Flik. U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre, Brasil: Bookman.
- Nascimento. S.M. (2013). *Narrativa Literária e aprendizagem histórica nos anos iniciais: um estudo a partir de manuais didáticos de história*. Curitiba. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora M. dos Santos Schmidt. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. De Estevão de Rezende Martins. Brasília, Brasil: Editora Universidade de Brasília.

- Rüsen, J. (2007). *História viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília, Brasil: Editora Universidade de Brasília.
- Rüsen, J. (2007). *Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica*. Trad. Asta-Rose Alcaide. Brasília, Brasil: Editora Universidade de Brasília.
- Rüsen, J. (2010). Experiência, Interpretação, Orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In. (Org.) Schmidt. M.A, Barca. I, Martins. E.C.R. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba (pp,79-91). Ed. UFPR.

CAPÍTULO 12

Borja Barrionuevo Ortega
(Universidad de Murcia, España)

DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UNA UNIDAD FORMATIVA BASADA EN EL PENSAMIENTO HISTÓRICO: LA GUERRA FRÍA²⁶

Introducción

La intención de este texto se centra en la mejora de la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en especial, de la Historia. A pesar de que esta materia sea imprescindible para una formación integral de niños y adolescentes, ha sido cuestionada, corriendo un grave peligro de desaparecer (Prats y Santacana, 2001). El pensamiento histórico aspira a mejorar la educación histórica en pro de una materia que proporcione conocimientos útiles a los estudiantes, para así evitar el desinterés de estos últimos ante el modelo tradicional memorístico que sigue, a día de hoy, predominando en las aulas (Gómez-Carrasco y Miralles-Martínez, 2016). Seixas y Morton (2013) definen el pensamiento histórico como el proceso creativo que llevan a cabo los historiadores

²⁶ Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria” (EDU2015-65621-C3-2-R), subvencionado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España y cofinanciado por el Fondo Social Europeo, según la resolución de 1 de septiembre de 2016 (BES-2016-078837).

para construir la historia, a través de las interpretaciones de las evidencias del pasado. Este conlleva otorgarle una mayor importancia a los métodos y formas de pensar de un historiador, al contrario de la mayoría de docentes que se conforman con que el alumnado repita de memoria la historia. Va dirigido a dar respuesta a preguntas del tipo: ¿cómo conocemos lo que conocemos acerca del pasado? Es mucho más complejo que saber lo que pasó, significa comprender la historia (Wineburg, 2001).

En Inglaterra se han llevado a cabo proyectos curriculares alternativos a la enseñanza histórica tradicional, donde se han discutido los contenidos que deben de enseñarse a los niños y niñas en los años de escolaridad obligatoria, presentando la preocupación de que estos no solo se dediquen a recopilar, recordar y repetir mecánicamente la información, sino que puedan avanzar en su comprensión lectora (Lee, Dickinson y Ashby, 2004). Sin embargo, en España existe una falta de investigación sistematizada en este sentido, aunque son varias las experiencias e investigaciones valiosas como la de Carretero y López (2009); Domínguez (2016); Sáiz (2013); López-Facal, Gómez-Carrasco, Miralles y Prats (2017), las cuales nos demuestran la necesidad de promover una alfabetización histórica que facilite al alumnado la comprensión de la realidad del mundo en el que vive.

El eje de esta corriente de pensamiento no es otro que las competencias históricas. Estas están formadas por una serie de conceptos de segundo orden, o metaconceptos, que hacen referencia a los saberes procedimentales, permitiendo que los y las estudiantes aprendan a hacer historia. Fundamentándonos en Seixas y Morton (2013), son seis las competencias: “Relevancia histórica”, “Evidencia”, “Cambio y continuidad”, “Causa y consecuencia”, “Perspectiva histórica” y “Dimensión ética”. En nuestro caso, nos centraremos en las dos primeras, la de “Relevancia histórica”, dirigida a hacer pensar y reflexionar a los estudiantes sobre por qué deben de estudiar ciertos hechos, acontecimientos y personajes, y no otros, ayudándoles a comprender la relevancia de estos y sobre su necesidad y utilidad, basándose en unos criterios. Y, la segunda, la de “Evidencia”, imprescindible, puesto que permite llevar al aula el método del historiador, y que el alumnado pueda ponerse en el papel del historiador, trabajando con fuentes de manera crítica.

Nuestro trabajo ha consistido, en primer lugar, en el diseño de una unidad didáctica dirigida a promover, en el alumnado de 1º de Bachillerato, este pensamiento histórico, y por supuesto, las competencias históricas señaladas, mediante unos contenidos sobre la Guerra Fría, correspondientes al Bloque 6, denominado *Evolución de dos mundos diferentes y sus enfrentamientos* de la asignatura *Historia del Mundo Contemporáneo*, que podemos encontrar en el Decreto 221/2015, de 2 de septiembre de 2015. Hemos decidido centrarnos en estos contenidos puesto que pueden ser de especial interés para los y las estudiantes debido a la cercanía de los hechos a la actualidad, además de ser de gran relevancia un periodo histórico que dominó el escenario internacional de la segunda mitad del siglo XX, provocando una gran tensión durante varias generaciones por la posibilidad de un conflicto nuclear a escala mundial (Hobsbawm, 2015). Por otra parte, se trata de un periodo idóneo para tratar y reflexionar en clase sobre la importancia del diálogo, la paz y el respeto al otro como principales elementos de una sociedad democrática, aprovechando la gran conflictividad de estos años, repletos de desastres humanitarios como represiones, matanzas, guerras... Pero, sin olvidar tampoco su trascendencia para mostrar al alumnado cómo una guerra no solamente queda plasmada a través de los conflictos bélicos y de las armas, sino que queda reflejada en todos los aspectos de la sociedad, desde la cultura, el deporte, la ciencia, la tecnología, a la propia propaganda, permitiendo acercarle una historia más social.

Para ello, nos marcamos como objetivo mejorar el conocimiento del pensamiento histórico del alumnado, a través de la mencionada unidad didáctica. Para conocer si ha existido una mejora de los resultados, llevaremos a cabo un análisis comparativo de los cuestionarios de evaluación inicial y final, cumplimentados por los estudiantes, de manera que podamos comprender el grado de éxito de la UD y los aspectos que se puedan mejorar.

Metodología

Se trata de una investigación evaluativa, puesto que, en este caso, consiste en valorar la información recogida para ayudar a la toma de decisiones y optimizar una situación previa. Se trata de un método de investigación encaminado a la evaluación de programas educativos y sociales, de cara a la mejora de los

programas y las personas a las que se le aplica (García-Sanz, 2012). Este método de investigación se basa en el ciclo de intervención-evaluación, que comienza con una evaluación de necesidades; seguida del diseño del programa; tras lo cual se lleva a cabo una evaluación inicial, antes de la implementación de la UD; una evaluación formativa, durante la implementación de la misma; y una evaluación sumativa o final, tras la finalización de esta; así como una metaevaluación. De esta manera, nos permite la evaluación de nuestro programa por medio de un proceso sistemático de recogida de información rigurosa, orientado a valorar la calidad y los logros del programa, como base para una posterior toma de decisiones de mejora (Pérez-Juste, 2000).

En este trabajo el enfoque seleccionado ha sido el cuantitativo, concretamente la técnica mediante encuesta, para lo cual se han utilizado unos cuestionarios de evaluación inicial y final (Tabla 1), formados por 12 variables, caracterizados por una escala tipo Likert cuyos valores oscilan entre uno y cinco (1=Totalmente en desacuerdo, 2= Desacuerdo, 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4= De acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo, de las variables 1 a la 7; y 1= Nunca, 2= A veces, 3= A menudo, 4= Frecuentemente, 5= Siempre, de las variables 8 a la 12).

Tabla 1. Las 12 variables que forman tanto el cuestionario de evaluación inicial como final

BLOQUE 1. PENSAMIENTO HISTÓRICO (conceptos de segundo orden)					
Valora las siguientes afirmaciones de 1 a 5 teniendo en cuenta tu grado de acuerdo					
(1=Totalmente en desacuerdo; 2= Desacuerdo; 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4= De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo)					
1. Todos los personajes que has estudiado en la asignatura son relevantes para la historia	1	2	3	4	5
2. Todos los hechos que has estudiado en la asignatura son relevantes para la historia	1	2	3	4	5
3. Todos los acontecimientos que has estudiado en la asignatura son relevantes para la historia	1	2	3	4	5
4. La historia que aparece en el libro de texto es verdadera e incuestionable	1	2	3	4	5
5. La historia es construida mediante el análisis y la interpretación de las fuentes (textos e imágenes del pasado)	1	2	3	4	5

6. La historia es una ciencia y como tal sigue un método científico	1	2	3	4	5
7. Historia y pasado es lo mismo	1	2	3	4	5
Ahora, debes valorar el grado de frecuencia con que desarrollas estas tareas en clase (1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)					
8. Cuando estudio historia, preparo el tema utilizando fuentes históricas (textos e imágenes del pasado)	1	2	3	4	5
9. Cuando estudio historia preparo el tema empleando solo el libro de texto.	1	2	3	4	5
10. En clase, el profesor nos muestra distintas fuentes históricas para trabajar el tema (carteles, fotografías, documentos, entrevistas...)	1	2	3	4	5
11. En clase, el profesor nos explica por qué es relevante lo que estudiamos y por qué debemos de recordarlo.	1	2	3	4	5
12. Cuando estudio historia, tengo claro por qué debo de recordar ciertos personajes, hecho o acontecimientos.	1	2	3	4	5

Estos cuestionarios, ligados en todo momento a la evaluación del pensamiento histórico, y de las competencias de “Relevancia histórica” y “Evidencia”, nos evidenciarán en qué puntos ha cambiado la percepción del alumnado respecto a la historia. La muestra analizada es la de un grupo de 22 alumnos y alumnas de 1º de Bachillerato del IES Villa de Abarán. Todos estos datos obtenidos se vaciarán en un programa de análisis estadístico denominado SPSS, lo cual facilitará un posterior análisis cuantitativo de estos, permitiéndonos extraer datos con los que hemos elaborado una serie de gráficas, a través del Microsoft Word.

Resultados

En primer lugar, hemos centrado nuestros esfuerzos en la realización de un análisis descriptivo básico de los resultados obtenidos en las 12 variables que forman los cuestionarios, tanto de evaluación inicial, como final (Tablas 2 y 3), por parte de los 22 alumnos y alumnas que forman el grupo en el que se ha llevado a cabo.

Tabla 2. Resultados de las 12 variables de los cuestionarios de evaluación inicial cumplimentados por los 22 alumnos

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Var_1	22	1,00	5,00	3,7727	,97257
Var_2	22	1,00	5,00	4,0909	,86790
Var_3	22	1,00	5,00	3,8636	,94089
Var_4	22	3,00	5,00	3,9091	,75018
Var_5	22	3,00	5,00	3,7727	,61193
Var_6	22	2,00	5,00	3,3182	,77989
Var_7	22	1,00	5,00	3,2273	1,41192
Var_8	22	1,00	5,00	2,5909	1,05375
Var_9	22	1,00	5,00	4,1364	,94089
Var_10	22	2,00	5,00	3,6818	1,04135
Var_11	22	2,00	5,00	3,4545	1,05683
Var_12	22	1,00	5,00	3,1818	1,29601
N válido (por lista)	22				

Tabla 3. Resultados de las 12 variables de los cuestionarios de evaluación final cumplimentados por los 22 alumnos

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Var_1	22	3,00	5,00	4,5000	,59761
Var_2	22	3,00	5,00	4,6364	,58109
Var_3	22	4,00	5,00	4,6364	,49237
Var_4	22	1,00	5,00	1,9545	1,09010
Var_5	22	4,00	5,00	4,6818	,47673
Var_6	22	3,00	5,00	4,3636	,78954
Var_7	22	1,00	4,00	1,7727	1,10978
Var_8	22	3,00	5,00	4,6364	,65795
Var_9	22	1,00	4,00	1,8636	,99021
Var_10	22	4,00	5,00	4,9091	,29424
Var_11	22	4,00	5,00	4,7273	,45584
Var_12	22	4,00	5,00	4,5909	,50324
N válido (por lista)	22				

Mediante estas tablas, podemos vislumbrar los máximos, mínimos, medias y desviación estándar de cada una de las variables. Deteniéndonos en las medias,

observamos perfectamente la evolución de los resultados de un cuestionario a otro. En las 3 primeras variables, dirigidas a si los personajes, hechos y acontecimientos que han estudiado son relevantes para la historia, en la evaluación inicial, presentan unas medias de 3.77, 4.09 y 3.8; frente a las de 4.5, 4.63 y 4.63, propias de la evaluación final. Esto muestra que todos los alumnos al finalizar la Unidad Didáctica, están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que todos estos son relevantes para la historia, puesto que la media oscila entre 4 y 5. La variable 4, referida a si la historia que aparece en el libro de texto es verdadera e incuestionable, es de especial interés, puesto que la diferencia entre su media de cada cuestionario es la mayor de todas, pasa de un 3,9 a un 1,9. Por tanto, los estudiantes cambian su opinión inicial que estaba de acuerdo con ello, a una opinión final en desacuerdo con que la historia del libro de texto sea verdadera e incuestionable.

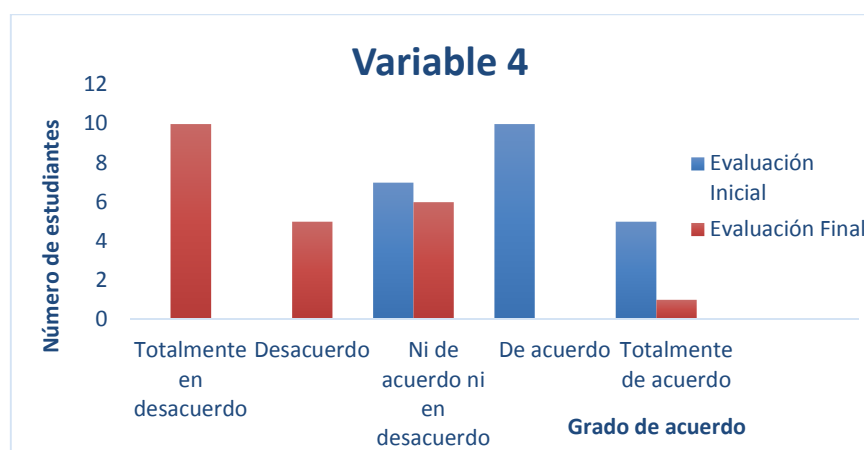


Figura 1. Comparación de los resultados de la variable 4 de la Evaluación Inicial y Final

Mientras que en la evaluación inicial, entre los 22 estudiantes, 15 de ellos estaban de acuerdo, o totalmente de acuerdo con que la historia del libro de texto es verdadera e incuestionable, junto a los 7 restantes, que no estaban ni de acuerdo ni en desacuerdo con ello; en la evaluación final, serán 15 los alumnos y alumnas que estén en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación anterior, aunque 6 sigan sin estar ni de acuerdo ni en desacuerdo (véase Figura 1). Respecto a la variable 5, consistente en si la historia es construida mediante el análisis e interpretación de las fuentes, su media evoluciona de un 3.77 a un 4.68. Por tanto, la media aumenta acercándose a 5 (totalmente de acuerdo).

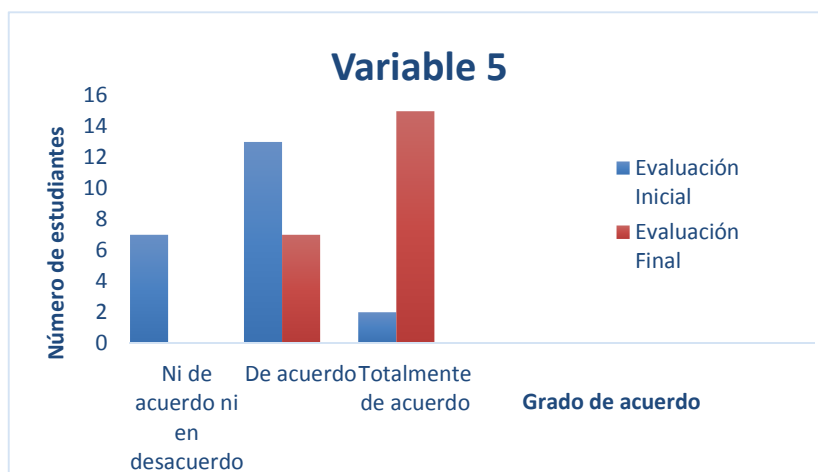


Figura 2. Comparación de los resultados de la variable 5 de la Evaluación Inicial y Final

En la evaluación inicial hasta 13 alumnos están de acuerdo con esto, pero otros 7 no están ni de acuerdo ni en desacuerdo; mientras que en la final todos están de acuerdo y totalmente de acuerdo (véase Figura 2). En cuanto a la variable 6, que indica que la historia es una ciencia y como tal sigue un método científico, la media progresa de un 3.31 a un 4.36.

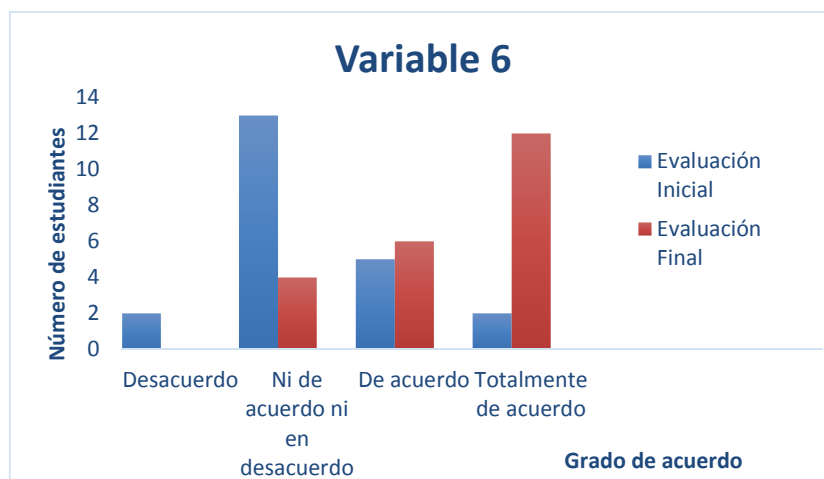


Figura 3. Comparación de los resultados de la variable 6 de la Evaluación Inicial y Final

Hasta 13 estudiantes no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con ello, por tan solo 7 que estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo, en la evaluación inicial; lo que se transforma en un total de 18 que estará de acuerdo o totalmente de acuerdo que la historia es una ciencia, en la evaluación final, lo que supone un gran cambio

(véase Figura 3). La variable 7, sobre si la historia y el pasado son lo mismo, la media vuelve a variar, esta vez de un 3.22 a un 1.77.

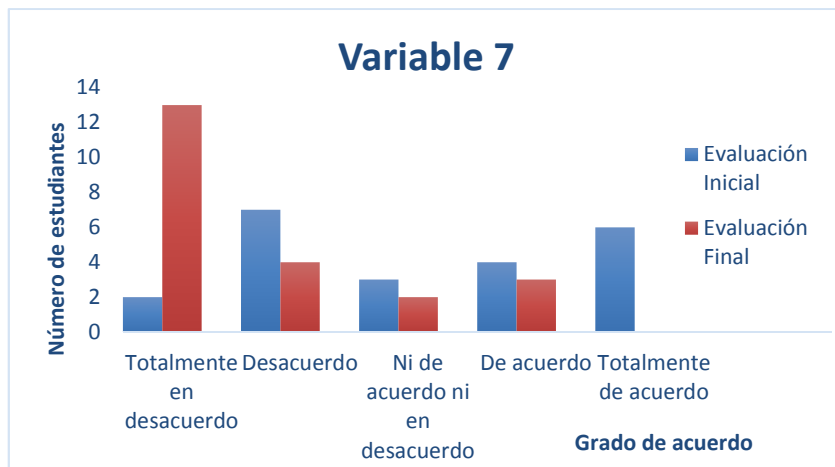


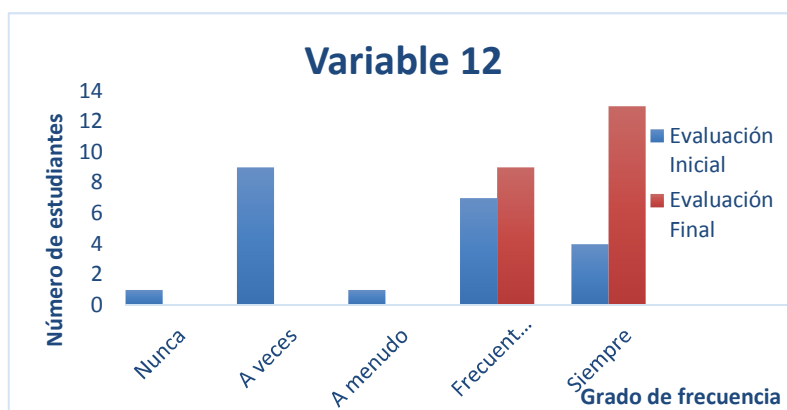
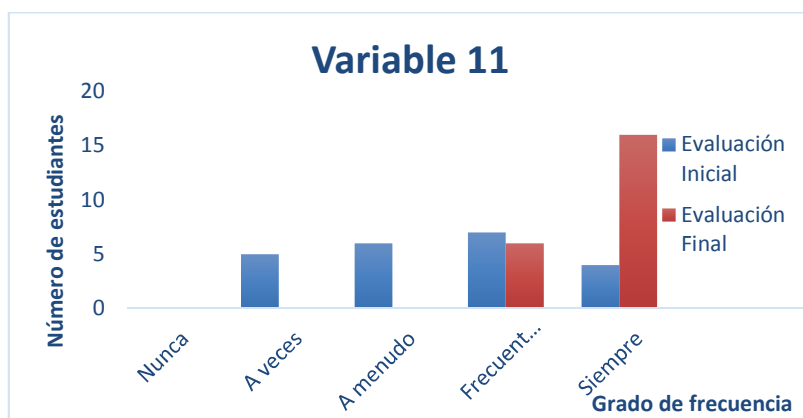
Figura 4. Comparación de los resultados de la variable 7 de la Evaluación Inicial y Final

La gran diferencia de estas medias viene marcada por una evaluación inicial con discrepancias en sus resultados, debido a que 10 de los 22 estudiantes estaban de acuerdo y totalmente de acuerdo con que la historia y el pasado son lo mismo, en contraposición de otros 9 que estaban desacuerdo o totalmente desacuerdo. Sin embargo, la evaluación final nos muestra hasta un total de 17 alumnos están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con lo anterior (véase Figura 4).

Otras dos variables que presentan una gran diferencia en sus medias son la 8 y la 9, referidas a si el alumnado prepara el tema utilizando fuentes históricas, o si solo emplea el libro de texto, que se modifican de un 2.59 y 4.1 a un 4.63 y 1.86, respectivamente. Es decir, en el cuestionario cumplimentado antes de la implementación de la Unidad Didáctica existe una media que indica que las fuentes históricas eran utilizadas a veces o a menudo; y frecuentemente solo utilizaban el libro de texto. En contraposición de estos resultados, la evaluación final exhibe unas medias muy distintas, que indican que frecuentemente o siempre se utilizan fuentes históricas, y que solamente a veces se utiliza el libro de texto. La variable 10, en consonancia con lo anterior, sobre si el profesor muestra distintas fuentes para trabajar el tema, la media aumenta de un 3.68 a un 4.9.

Por último, las dos últimas variables, sobre si el profesor explica por qué es relevante lo que estudian y por qué deben de recordarlo (variable 11), y si tienen

claro por qué deben de recordar ciertos personajes, hechos o acontecimientos (variable 12), de nuevo muestran un gran progreso en sus medias de 3.45 y 3.18 a 4.72 y 4.59, respectivamente.



Figuras 5 y 6. Comparación de los resultados de la variable 11 y 12 de la Evaluación Inicial y Final

Existe un cambio de tendencia de una evaluación inicial en la que los pupilos no se ponen de acuerdo en el grado de frecuencia con el que el profesor le explica por qué es relevante lo que estudia: 5 resaltan que esto sucede a veces; 6, a menudo; 7, frecuentemente; y 4, siempre. Además, 9 de ellos afirman que solamente a veces tienen claro por qué deben de recordar lo que estudian, frente a 7 que dice que frecuentemente. No obstante, una vez finalizada la Unidad Didáctica de la Guerra Fría, el total de alumnos revelará que el profesor siempre o frecuentemente se lo explica; y que siempre o frecuentemente saben por qué deben de recordar los personajes, hechos o acontecimientos que estudian (véase Figuras 5 y 6).

Discusión y conclusiones

Una vez mostrados todos los resultados, debemos de detenernos en ellos e interpretarlos. Como percibíamos anteriormente, la gran mayoría de variables presentan una notoria mejora, sobre todo de la 4 a la 12. Dentro de estas, subrayaremos en primer lugar, la 4, 5, 6 y 7, las cuales van dirigidas al desarrollo de la competencia histórica “Evidencia”. La evaluación inicial denota que la percepción de la historia por parte de los 22 estudiantes es, en gran medida, errónea. Esto se debe a que ninguno de ellos discutía que el libro de texto sea verdadero e incuestionable; que más de la mitad de ellos no sabían si la historia es una ciencia o no; y que gran parte del grupo opinaba que historia y pasado es lo mismo. Todo esto significaba el desconocimiento, en gran parte, del método histórico y de la verdadera naturaleza de la historia, provocando una escasez de destrezas propias de la materia. Por ello la importancia de haber mejorado estos resultados, como muestra la evaluación final, donde nadie está de acuerdo con que la historia del libro de texto sea verdadera e incuestionable; casi el total del grupo afirma que la historia es una ciencia y niega que pasado e historia sean sinónimos; y todos manifiestan que la historia se construye a partir de fuentes. De este modo, la percepción de la historia cambia rotundamente, lo que indudablemente va ligado a las variables 8 y 9, las cuales reflejan un cambio metodológico considerable, puesto que pasan de centrarse en el uso del libro de texto, al uso frecuente de fuentes históricas.

Tras finalizar la UD, los alumnos conocen mejor la naturaleza de carácter científico de la historia, construida a partir de las fuentes, por parte de los historiadores, diferenciándose de pasado en que la historia es una construcción parcial de este, llevada a cabo por los historiadores, provocando que no exista una historia única e incuestionable. Las razones de este gran cambio no se deben a otra cosa que a las actividades que forman la UD, como las dirigidas a la adquisición de la competencia “Evidencia”, en las que debían de analizar críticamente las fuentes, tanto icónicas (imágenes propagandísticas) como escritas (discurso político de Truman y Jdanov, telegramas de Kennan y Nikilai Novikov, discursos políticos de Kennedy y Krushev...), en grupos de 4, con tal de analizar los mensajes que transmitían cada uno de los bandos existentes en la Guerra Fría, es decir, tanto del bando capitalista como el comunista, en las diferentes etapas del periodo histórico como lo son los

primeros años de tensión, y la Coexistencia pacífica, para lo cual deben de tener en cuenta el contexto en las que aparecieron, el bando al que pertenecen, contrastándolas con otras.

Las variables 1, 2, 3, 11, 12, en cambio, se refieren a la competencia “Relevancia histórica”. En la evaluación inicial, es cierto que las tres primeras no presentan una media tan mala, puesto que gira en torno a 4, lo que significa que, en general, están de acuerdo en que los personajes, hechos y acontecimientos que estudian son relevantes. A pesar de esto, las variables 11 y 12 denotan una necesidad de mejora de esta competencia, puesto que apenas 4 de ellos entienden que el profesor siempre le explica la relevancia de lo que estudia, los mismos que tienen claro por qué deben de recordarlo. Pero de nuevo, gracias a nuestra UD, han mejorado notablemente estos aspectos, y sobre todo a la actividad dirigida al tratamiento, en grupos de 4, de fuentes periodísticas que muestran la actualidad de aquellas zonas que estaban en conflicto durante la Guerra Fría, como el caso de Corea, Vietnam, Cuba e Israel, con el objetivo de que entiendan por qué estudian esos conflictos, en consonancia con dos criterios: si han tenido un gran impacto en la sociedad, o sirve para comprender la actualidad del presente. Mediante las noticias actuales, los estudiantes pueden comprender que gracias a que han estudiado esos acontecimientos, pueden comprender esas noticias actuales y, por tanto, la realidad del presente.

A modo de conclusión, debemos de señalar que la evaluación del programa diseñado ha sido exitosa en todos sus términos, por lo que el material didáctico elaborado es válido y útil para el desarrollo, fomento y evaluación del pensamiento histórico, y en concreto, de las competencias históricas señaladas de “Relevancia histórica” y “Evidencias”, de Seixas y Morton (2013), aprovechando unos contenidos muy interesantes y conflictivos como son los de la Guerra Fría, que nos ayuda a revalorizar la materia histórica, permitiéndonos llevar al aula el método histórico, la indagación, e incluso, la reflexión y la crítica, facilitando que la asignatura de verdad sirva para formar ciudadanos críticos, reflexivos y responsables (Pagés y Santisteban, 2014; Gómez-Carrasco, Miralles y Molina-Puche, 2015; Miralles, Gómez-Carrasco y Rodríguez-Pérez, 2017).

Referencias bibliográficas

- Carretero Rodríguez, M. y López Rodríguez, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: Aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (8), pp. 79-93.
- Domínguez Castillo, J. (2016). Enseñar y evaluar el pensamiento histórico. Competencias, conceptos y destrezas cognitivas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (82), pp. 43-49.
- García Sanz, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia, España: Diego Marín.
- Gómez Carrasco, C.J., y Miralles Martínez, P. (2016). Las competencias históricas en educación obligatoria: evaluación, estrategias basadas en la indagación, y argumentación de los estudiantes. *New approaches in educational research*, 5(2), pp. 139-146.
- Gómez Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P. y Molina Puche, S. (2015). Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, (52), pp. 9-14.
- Hobsbawm, E. (2015). *Historia del siglo XX*. Barcelona, España: Crítica.
- Lee, P., Dickinson, A. y Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En M. Carretero y J. Voss (Comp.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 217-248). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- López Facal, R., Gómez Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P. y Prats Cuevas, J. (2017). Educación histórica y desarrollo de competencias. En R. López Facal, P. Miralles Martínez, y J. Prats Cuevas (Dirs.), C. J. Gómez Carrasco (Coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 7-22). Barcelona, España: Graó.
- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J. y Rodríguez Pérez, R. A. (2017). Desarrollo y evaluación de competencias históricas para la construcción de una ciudadanía democrática. En P. Miralles Martínez, C. J. Gómez Carrasco y R. A. Rodríguez Pérez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI*.

Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática (pp. 1-11). Murcia, España: Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia.

Pagés, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagés y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-41). Barcelona, España: Servei de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona.

Pérez Juste, Ramón. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), pp. 261-287.

Prats Cuevas, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la historia. En J. Prats Cuevas. *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora* (pp. 13-33). Mérida, España: Junta de Extremadura.

Sáiz Serrano, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (27), pp. 43-66.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, Canadá: Nelson.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, Estados Unidos: Temple University Press.

CAPÍTULO 13

ENSINAR A ESCRAVATURA: PRÁTICAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA - 7º ANO

Mariana Lagarto

(CITCEM – Universidade do Porto,
Portugal)

Introdução

Apresenta-se neste texto a forma como foi abordada, numa aula de 7º ano de escolaridade, a perplexidade dos alunos perante a existência de perspetivas diversas face ao tema da “escravatura” (no Império Romano) e uma proposta de abordagem do tema concebida como uma sugestão de formação dos professores para o ensino do que se pode considerar “histórias difíceis”.

A situação de ensino e de aprendizagem a que se reporta o texto foi observada no decorrer de uma investigação conduzida em salas de aula de História do 3º ciclo em Portugal (Lagarto, 2017). Pretendia-se com esse estudo perceber como, no último ciclo de escolaridade em que todos os alunos têm História como disciplina obrigatória, eram desenvolvidas e avaliadas as competências históricas, com especial enfoque sobre as suas ideias acerca da mudança e/ou continuidade. Procurava ainda compreender-se como as práticas de ensino e de

aprendizagem contribuíam para o desenvolvimento dessas competências e para a promoção de uma orientação temporal dos alunos mais adequada aos desafios da sociedade atual.

Metodologia

A metodologia utilizada foi inspirada na Grounded Theory por facilitar o entrosamento entre as fases de recolha de dados e da sua análise, permitindo o refinar constante das categorias (Corbin & Strauss, 2008).

O objeto da investigação levou a que esta decorresse, sobretudo, em sala de aula por aí se desenrolar a parte mais visível das práticas de ensino e da aprendizagem, ainda que se reconheça a complexidade da observação desse fenómeno.

Os participantes na investigação foram seis docentes (com mais de quinze anos de experiência) de três escolas da área da Grande Lisboa que permitiram o acesso a sete turmas, num total de 174 alunos dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade (3º ciclo em Portugal). A todos os participantes foram atribuídos nomes fictícios para se garantir o seu anonimato e confidencialidade.

Os critérios de escolha do local da investigação e dos participantes foram ditados pelas condicionantes do tempo e dos recursos financeiros disponíveis, no que se seguiu o critério de conveniência, como definido por Patton (1990), e o critério de variação máxima de Guba e Lincoln (1989) que aconselham a seleção inicial de professores com práticas diversificadas refinando-se progressivamente essa seleção no sentido de se sofisticar a uma informação obtida.

A par da observação de aulas, acima referida, recolheram-se ainda dados através da realização de entrevistas a professores e da recolha das intervenções dos alunos: na fase do estudo exploratório foi privilegiada a oralidade, mas no estudo piloto e no estudo final privilegiaram-se as respostas escritas para se poder «dar voz» aos alunos que não têm por hábito interagir em aula.

Os instrumentos de investigação, que foram sendo refinados ao longo do estudo, consistiram em: a) questionário (sobre elementos profissionais e preferências de formação dos docentes) e guião de entrevista (semiestruturado), com vista a uma melhor compreensão das práticas de ensino e de avaliação utilizadas pelos

docentes; b) linhas de registo destinadas a captar a dinâmica da interação em aula; c) tarefas escritas pelos alunos sobre a forma como aprenderam e sobre as suas ideias acerca da mudança e/ou continuidade em História relativas à temáticas em estudo.

A recolha de dados iniciava-se através do preenchimento do questionário aquando do contacto inicial com os professores para explicação dos objetivos do estudo e para marcação das observações de aula (altura em que se sublinhava a importância de que os professores conduzissem as aulas como habitualmente). No entanto, no estudo principal (piloto e final) solicitava-se que os docentes desenvolvessem na segunda aula tarefas de papel e lápis. No estudo exploratório as entrevistas foram conduzidas antes da observação das aulas, tendo no estudo principal passado a ser feitas imediatamente após a observação.

A fase final da recolha de dados consistia na elaboração dos relatórios das aulas (em que se delimitavam os momentos de atividade, o tipo de intervenções em aula e o tempo usado por docentes e alunos) e na transcrição das entrevistas. Ambos foram realizados com a maior brevidade possível e entregues aos participantes para eventuais correções factuais.

A análise foi marcada por um constante repensar dos dados em trono dos três enfoques de análise: o Contexto (relativo às opções dos docentes ao planificar a aula); o Processo (de ensino e de aprendizagem); e a Interação (estabelecida em aula em torno do desenvolvimento das competências históricas).

Durante a análise recorreu-se ainda a um processo de comparação teórica com os estudos de Ashby (2003, 2005), Barca (2000, 2004, 2011), Gago (2003, 2007), Lee (2002, 2005), Lee & Ashby (1987, 2000), Magalhães (2002), Roldão (2009), Rüsen (2001) e Seixas (2004, 2015) para se poderem aclarar as categorias emergentes dos dados. Esse processo foi completado pela triangulação dos dados que permitiu aprofundar o entendimento da influência das práticas de ensino sobre as competências históricas dos alunos, nomeadamente o seu contributo para a compreensão da mudança e /ou continuidade em História.

À medida que as categorias se foram consolidando foi possível delinear sete Perfis de Momentos de Docência (podendo um mesmo professor oscilar entre vários) e um modelo de Desenvolvimento de Competências em História (adiante modelo

DCH) com três padrões conceptuais: a) o da «Reprodução», constituindo por categorias centradas na repetição da informação ou baseadas em senso comum; b) o da «Interpretação», em que se englobaram as respostas centradas em conhecimentos prévios, na inferência fragmentada a partir das fontes e na percepção da mudança e/ou continuidade, bem como as atitudes de questionamento orientado para a compreensão; e c) o da «Compreensão», que abarcou as intervenções cujos raciocínios revelavam uma compreensão contextualizada e a compreensão da mudança e/ou continuidade.

Resultados

Os resultados principais da investigação mostraram que os docentes não revelam muito apego a modelos teóricos, preferindo agir em função do desempenho das suas turmas. Por isso, não desenvolvem um mesmo modelo de atuação do princípio ao fim da aula, tendendo a fluir entre os Perfis de Momentos de Ensino: o mais comum é que um docente desenvolva a sua ação entre os perfis 1 a 4 ou entre os perfis 4 a 7.

Os perfis 1 a 3 assentam num maior protagonismo do professor, consistindo as intervenções/respostas dos alunos, maioritariamente, na «reprodução» do discurso do professor ou do manual: a) o perfil 1 reporta-se aos momentos de transmissão de conteúdos pelo professor; b) o perfil 2 corresponde aos momentos em que o professor utiliza questões de rotina para enquadrar o seu discurso; e c) o perfil 3 refere-se a momentos de realização de tarefas orais ou escritas, mas subordinadas a uma única resposta correta. As práticas de avaliação utilizadas nestes momentos de ensino revelaram uma conceção de avaliação formativa muito centrada na validação da resposta certa, muito próxima do tipo “bloomiano”.

Os perfis 4 a 7 têm em comum a aceitação de diferentes respostas a uma mesma questão, desde que devidamente fundamentadas na evidência das fontes, bem como uma progressiva abertura a práticas mais construtivistas de avaliação formativa. Estes perfis diferem no grau de sofisticação dos desafios cognitivos lançados aos alunos e na sua capacidade de potenciar o desenvolvimento das suas competências de interpretação (das fontes históricas) e de compreensão: a) o perfil 4 corresponde aos momentos em que se privilegia o diálogo, em grande grupo,

como forma de resolução das tarefas; b) os perfis 5 a 7 abrangem os momentos em que é dado tempo aos alunos para realizarem, individualmente ou em grupo, tarefas escritas que se complexificam em função do tipo de questionamento e de análise pedidos, bem como da forma de correção.

Foi notório que a maior complexificação dos desafios contribuiu para a produção de mais intervenções/respostas reveladoras da compreensão histórica dos alunos, sendo mais sofisticadas as respostas obtidas nos momentos de ensino do perfil 7.

A análise das intervenções dos alunos revelou que as práticas de ensino dos perfis 1 a 3 tenderam a produzir mais respostas do nível de «Reprodução» do modelo DCH e que em todos os momentos de ensino dos perfis 4 a 7 se produziram respostas do nível da «Compreensão». No entanto, tornou-se evidente que os perfis 4 e 5 geraram um maior número de intervenções situadas no nível da «Interpretação», sendo os raciocínios ao nível da «Compreensão» mais comuns nos perfis 6 e 7, sobretudo neste último. Aliás o perfil 7 (o das melhores práticas) foi protagonizado por um docente que reconhecia a importância da formação contínua para a melhoria do seu desempenho profissional, aproveitando todas as oportunidades para aprofundar o seu conhecimento em educação histórica.

O exemplo escolhido para este artigo corresponde a um momento observado no perfil 5, quase sempre protagonizado também por um docente que, apesar de manifestar abertura para a formação, apenas frequentava a necessária à progressão na carreira.

Este docente (participante do estudo piloto) estava a desenvolver uma experiência de ensino suscitada por duas preocupações centrais, tal como revelou nas entrevistas: a) uma de tipo epistemológico, centrada na vontade de que os alunos entendessem a especificidade do pensamento histórico: “Eu queria que eles se familiarizassem com as fontes, para saberem trabalhar as fontes, saberem o que é, a sua importância e que a história se faz com fontes”; e b) outra de tipo pedagógico, centrada na vontade de fazer aprender alunos de uma turma pouco focada na aprendizagem através da interação entre pares para potenciar a sua autonomia: “têm uma linguagem mais próxima... É bom discutirem as ideias uns dos outros, colocarem em questão, saberem fundamentar... vão construindo pensamento próprio”.

A experiência consistia num desafio de os alunos transformarem os conteúdos relativos ao Império Romano em questões para as quais deviam produzir respostas. Para tal deviam, em grupo, ler o manual e discutir com os pares o texto de autor e as fontes históricas. As questões produzidas iriam acompanhar o produto final que podia ser uma barra cronológica, um mapa ou um jogo em que se evidenciassem as características políticas, económicas e sociais do Imperio romano.

Este docente assumiu-se como gestor do currículo “usando” o programa como um instrumento para auxiliar os alunos a desenvolver as competências históricas de interpretação, argumentação e compreensão, afirmando na entrevista que “o professor tem de ter o papel de organizar a aprendizagem e de orientar os alunos, que têm caminhos abertos para pesquisar aquilo em que estiverem interessados, podendo usar a História como uma ferramenta de interpretação”.

A análise das respostas dos alunos ao exercício de metacognição sobre a forma de aprendizagem revelou que o docente conseguiu que estes alunos, pouco dados ao estudo e inicialmente muito desconfiados com esta tarefa, valorizassem a metodologia utilizada. São exemplo do que se disse as seguintes asserções: “Com este trabalho prático tenho conseguido perceber melhor a matéria.” (Francisca, 12 anos) e “Neste tipo de aula aprende-se muito bem. (...) Também acho que fazendo este tipo de método de trabalho aprendemos a trabalhar em grupo e a organizarmos” (Rita, 12 anos).

Constituem-se também como exemplo da maior disponibilidade para a aprendizagem destes alunos as suas respostas acerca das mudanças e/ou continuidades entre Grécia e Roma. Se é verdade que alguns apenas as percecionaram, a maior parte deles revelaram a sua compreensão.

A resposta da Sandra (13 anos) exemplifica as dos alunos que percecionaram a continuidade da situação de escravidão: “Na Grécia havia escravos e em Itália também.”. E a resposta da Rita (12 anos) exemplifica as de quem revelou a perceção de mudanças na situação dos escravos devidas ao direito: “[Em] Roma [os escravos] tem algumas diferenças nas leis em relação à Grécia”.

Entre as respostas que revelavam a compreensão da mudança, destacaram-se algumas em que os alunos apresentaram uma breve justificação das suas ideias, como no caso do Artur (13 anos) que, apesar de salientar as mudanças jurídicas,

as aliou às mudanças de mentalidade: “Os romanos pensavam de forma diferente dos gregos, por isso fizeram mudanças nas leis e nos direitos.” Outros alunos, como a Paula (13 anos), centraram-se mais nas mudanças provocadas pela evolução social e económica: “Compreendi que os escravos podiam subir no patamar da sociedade romana e ganhar dinheiro”.

Estes resultados corroboram a crença do docente de que a estratégia que delineou: “motiva mais os alunos e permite responder a turmas problemáticas, porque facilita um ensino diferenciado.” Não obstante os resultados alcançados, observou-se um momento de aula que revelou a importância da formação dos professores para a abordagem de questões mais sensíveis em História (ou de «história difícil»). Esse momento ocorreu aquando da leitura, nalguns grupos, de duas fontes²⁷ sobre escravatura em Roma (apresentadas na figura 1).

Figura 1. Fontes com diferentes perspetivas

Fonte A
Foi com prazer que ouvi dizer a pessoas vindas junto de ti que vives com os teus escravos como se fossem teus familiares. Isso só atesta que és um espírito bem formado e culto. [...] Já nem falo dos tratamentos cruéis e desumanos que lhes são infligidos, como se fossem bestas de carga e não humanos [...]. Pensa bem como esse homem que chamas teu escravo nasceu da mesma semente que tu, goza o mesmo céu, vive e morre tal como tu. <div>Séneca, <i>Cartas a Lucílio</i>, séc. I</div>
Fonte B
Catão nunca comprou escravos por mais de 150 000 dracmas pois não queria pessoas bonitas e delicadas, mas sim robustas e capazes de trabalhar [...]. Tinha sempre um grande número de escravos que comprava entre os prisioneiros; escolhia os mais jovens que, por isso, eram mais fáceis de educar, tal como os cachorros e os potros são mais fáceis de domesticar. <div>Plutarco, <i>Vida de Catão, o Censor</i>, séc. II</div>

A leitura destas fontes gerou perplexidade em alguns alunos dos grupos B, C e D sobre a existência da diversidade de perspetivas começando a questionar os seus pares sobre a lógica da situação, tendo emergido questões algo semelhantes: “Porque é que estas duas fontes dizem coisas diferentes sobre o mesmo assunto? Qual está certa?” (grupo C); “Porque é que há duas ideias diferentes sobre a

²⁷ Esas fontes constavam da rubrica “Diferentes perspetivas” (p. 89) do manual “*Missão: História*”, 7º ano, de C. Amaral, E. Alves, E. Jesus e M. H. Pinto da Porto Editora.

escravatura nestas fontes?” (grupo B); “O que os autores das fontes dizem é verdade? É que dizem coisas diferentes sobre a escravatura!” (grupo D).

De imediato uma das alunas manifestou preocupação com a verdade em História, indagando junto do docente se: “Tudo o que se lê nos livros é verdade?”. Na sua resposta o docente referiu a possibilidade da existência de mentira das fontes afirmando que: “Nem tudo o que se lê e tudo o que se ouve é verdade. Tem de se ler com atenção e analisar – deve-se pensar sobre os assuntos.” Esta atitude suscitou uma reacção imediata de ceticismo face a um passado não linear, tendo a aluna declarado que: “Assim não é fácil saber o que se passou na História!”

Na entrevista posterior à observação da aula o docente referiu-se a esta situação dizendo que: “Estou a fazer o meu melhor. Mas o meu melhor não quer dizer que esteja bem (...) aceito receber críticas para poder evoluir.” Esta atitude de abertura à crítica construtiva e à disponibilidade para a formação, suscitou a criação de uma proposta de desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos sobre este tema difícil, cujos objetivos e estrutura se apresentam nas conclusões.

Discussão e conclusões

Apesar de o professor ter como intenção que os alunos entendessem a importância das fontes históricas para a construção do pensamento não pareceu ser fácil lidar com a perplexidade dos alunos face à existência de perspetivas diversas nas fontes. Assim, partindo-se do princípio da importância da formação contínua para a melhoria do desempenho profissional em educação histórica criou-se uma proposta de trabalho que permitisse lidar com a perplexidade dos alunos em situações como a reportada, tendo como objetivo fomentar a compreensão da existência de perspetivas diversas em situações passadas e de que forma se podem verificar, ou não, no presente, levando o aluno a questionar-se sobre a mudança e /ou continuidade em História.

Esta proposta, apresentada no anexo 1, consiste num questionamento estruturado em quatro partes com o objetivo de: a) proceder à exploração de ideias prévias sobre a escravatura e sobre esta em tempos idos, o que segundo Lee (2005) se constitui como etapa fundamental para diagnosticar as ideias erradas dos alunos e para se poder avaliar melhor a progressão de ideias no final da atividade; b) suscitar

a procura da evidência sobre o passado através da interpretação das fontes no sentido de auxiliar os alunos a entender a diversidade de perspetivas; c) promover a reflexão sobre a simultaneidade da existência de perspectivas diferentes face a uma mesma realidade no sentido de permitir a compreensão da complexidade da situação; e d) pensar sobre a mudança e/ou continuidade em História em relação à escravatura e à forma de tratar os que trabalham na atualidade, num exercício de orientação temporal que, segundo Rüsen (2001), facilita a fundamentação da tomada de posições.

Espera-se que esta proposta se possa constituir como uma oportunidade de formação dos docentes na construção do pensamento histórico dos seus alunos. Espera-se que através deste tipo de questionamento possam “andaimar” o pensamento do aluno levando-o a inferir, a partir das fontes históricas, a complexidade do passado e a desenvolver uma compreensão contextualizada e multiperspetivada da realidade, não caindo no relativismo ingênuo de que todas as opiniões são igualmente válidas em História.

Referências bibliográficas

- Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37-57). Braga: Universidade do Minho.
- Ashby, R. (2005). Student's approaches to validating historical claims. In R. Ashby, P. Gordon, & P. Lee, *Understanding History: recent research in History Education* (pp. 21-36). London: Routledge Falmer.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). London: The Falmer Press.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: Do Projecto à Avaliação. In Barca, I. (Org) *Para uma Educação Histórica de Qualidade: Actas das Quartas Jornadas*

Internacionais de Educação Histórica (pp.131-144). Braga: Universidade do Minho.

- Barca, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en história. In P. Miralles, S. Molina & A. Santisteban (Eds), *La evaluación en el processo de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol. I, (pp. 107-122). Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gago, M. (2003). O olhar dos alunos acerca da variância da narrativa histórica. In I. Barca (Org.), *Questões de Epistemologia e investigação em ensino da História: Atas das III Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-71). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Tese de doutoramento em Educação em História e Ciências Sociais.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Lagarto, M. (2017). *Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento em Educação em História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho. In <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/48700>>.
- Lee, P. (2002). *“Walking backwards into tomorrow”: Historical consciousness and understanding history*. Obtido em 15 de setembro de 2011, de <https://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/lee.pdf>.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. In *How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom* (pp. 31-78). Washington, DC: The National Academies Press. Obtido em 15 de dezembro de 2011, de <http://www.lanecc.edu/sites/default/files/lc/howstuslearncompletetstitchedrev.pdf>

- Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. In P. Stearns, S. Seixas, & S. Wineburg (Eds), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 199-222). New York & London: The New York University Press.
- Magalhães, O. (2002). *Concepções de História e de Ensino da História: um estudo no Alentejo*. Lisboa: Edições Colibri e CIDEHUS-EU.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2ª ed.). London: Sage.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Seixas, P. (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto, Ontario, Canada: University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2015). Looking for History. In A. Chapman, & A. Wilschut (Ed.), *Joined-Up History - new directions in Education History Research* (pp. 255-276). Charlotte, NC: IAP - Information Age Publishing Inc.

Anexo 1 – Proposta de questionamento

A - Levantamento de ideias prévias

- O que é para ti a escravatura?
- O que sabes do passado sobre escravos?

B – Interpretação das fontes

- Como é que o amigo de Séneca tratava os seus escravos (fonte A)?
- Séneca concordava ou não com o modo como o amigo tratava os escravos? Justifica.
- Qual era a forma mais comum de tratar os escravos segundo Séneca (na fonte A)?
- Como escolhia Catão os seus escravos segundo Plutarco (fonte B)? Porquê?

- Que diferenças vê entre o amigo de Sêneca e Catão quanto ao modo de tratar os escravos?

C - Compreensão da complexidade da situação

- Tens agora mais facilidade ou mais dificuldade em entender a existência de diferentes atitudes face aos escravos em Roma?
- Porquê?

D - Orientação temporal

- Nos dias de hoje existe uma só forma de tratar os que trabalham?
- E ainda existe escravidão?

CAPÍTULO 14

“SOMOS UM POVO HUMILDE QUE LUTOU PELOS SEUS DIREITOS ATÉ AO FIM”: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ALUNOS PORTUGUESES DO ENSINO BÁSICO

Ana Isabel Moreira & José
Armas Castro

(Universidade de Santiago de
Compostela, España/Escola Superior de
Educação do Porto, Portugal)

(Universidade de Santiago de
Compostela, España)

Introdução²⁸

Nas últimas décadas, o conceito de *consciência histórica* alcançou um espaço relevante no panorama académico da filosofia, da psicologia, da sociologia ou da história. Autores como Laville (2004), Kölb e Konrad (2015), Popa (2017) ou Seixas (2017) explicam o surgimento de tal interesse no contexto de uma panóplia de transformações profundas que as sociedades ocidentais experimentaram na segunda metade do século XX: crises económica, ideológica dos estados-nação, das memórias coletivas, da história. Foi neste ambiente de mudanças aceleradas que emergiram os estudos de consciência histórica para se estabelecerem

²⁸Este trabalho integra uma investigação financiada pelo Plano Nacional de I+D+i do MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) e cofinanciada por fundos FEDER da União Europeia.

novas formas de relação entre a história, a memória coletiva, os usos públicos do passado e a educação histórica.

No âmbito académico da educação histórica, o supracitado conceito destacou-se na Alemanha da década de 1970, tendo alcançado países como a Inglaterra, os Estados Unidos ou o Canadá nos seguintes anos 80 e 90 do mesmo século (Kölb e Konrad, 2015; Popa, 2017). Atualmente, está também presente na reflexão didática de muitos outros países, nomeadamente nos de língua portuguesa (Barca, 2007, 2015; Schmidt, 2008).

Jörn Rüsen (2004, 2010) foi o investigador que identificou quatro modalidades de consciência histórica enquanto estádios de relação entre passado, presente e futuro, assim como de orientação temporal e moral na vida quotidiana. As tipologias tradicional, exemplar, crítica e genealógica, ainda que ocasionadoras de dúvidas e variações, têm sido mobilizadas em diversas pesquisas experimentais sobre o desenvolvimento da consciência histórica da população em geral e dos estudantes em particular.

Este trabalho oferece resultados parciais de uma investigação, com alunos portugueses no final do 2.º ciclo do Ensino Básico (10-11 anos), que pretende analisar, entre outros aspetos, o aprimoramento da consciência histórica daqueles estudantes, utilizando e adaptando aquelas categorias propostas por Rüsen. Ao mesmo tempo, procurou-se estabelecer uma ligação entre tal desenvolvimento e a construção de identidades pessoais e sociais. Em suma, trata-se de constatar as formas como os estudantes utilizam o passado para explicar o mundo que os rodeia e o lugar que ocupam no mesmo.

Marco teórico

Nas últimas décadas, mobilizando as referidas tipologias definidas por Rüsen (2004), para discuti-las ou para adaptá-las, surgiram estudos diversos orientados no sentido da identificação de formas da consciência histórica. Tais investigações serviram-se de variados métodos de recolha de informação e análise dos dados (Billman e Hausen, 2005), tendo-se manifestado como mais produtivos as entrevistas semi-estruturadas e focais, os grupos de discussão, a observação participante e os questionários com itens abertos.

Kölb e Straub (2001), por exemplo, realizaram uma investigação com um grupo de discussão que incluiu quatro estudantes de 13 e 14 anos de uma cidade do sudoeste da Alemanha. Utilizando imagens como estímulo, estabeleceram-se diálogos sobre a Idade Média, o movimento operário ou o Terceiro Reich. As discussões foram transcritas literalmente para, seguindo-se o procedimento da *Grounded Theory*, depois se construírem categorias e conceitos a partir dos dados. Os estudantes evidenciaram uma competência narrativa notoriamente desenvolvida, ainda que se denotem diferenças entre jovens das mesmas idades. Também produziram raciocínios históricos significativos, emitiram juízos morais e estabeleceram relações entre os acontecimentos e a sua vida presente e futura.

Wineburg e os seus colaboradores (2007) concretizaram um estudo longitudinal ao longo de dois anos, tendo envolvido 15 estudantes de 16 e 17 anos e respetivas famílias, selecionados em três escolas diferentes. Realizaram-se 9 entrevistas durante as quais se promoveram conversas sobre a Guerra do Vietname, usando fotografias como ponto de partida. Tais diálogos foram gravados e transcritos literalmente, para depois serem submetidos a processos de codificação. Os resultados alcançados deram conta que existe uma grande distância entre os relatos das duas gerações contempladas. Os que pertenceram aos estudantes evidenciaram uma construção marcada por filmes como *Forest Gump* ou séries televisivas como os *Simpsons* mais do que pelos currículos escolares.

Lévesque, Croteau e Gani (2015) solicitaram a uma amostra de 58 estudantes de 11 e 12 anos e 18 futuros professores de história da região de Otava que escrevessem, durante 60 minutos, “a história de Ontário tal como a conhecem”. Os resultados permitiram desmentir a ignorância histórica dos estudantes. Por sua vez, os relatos dos futuros professores de história ofereceram narrativas mais ricas em dados e mais estruturadas. Os estudantes que se identificaram como francófonos fizeram referência a personagens e acontecimentos históricos que enformam uma consciência histórica franco-ontariana. Finalmente, os textos redigidos derivaram tanto da história escolar como do “saber real” que se adquire por via de visitas a museus e lugares históricos e dos filmes ou dos discursos de sentido comum que se difundem nos contextos sociais.

As investigações anteriores e outras similares clarificam a necessidade de se promover uma educação histórica que facilite aos estudantes a discussão das

narrativas históricas que circulam na sociedade e na escola, e que os incite a tomar consciência da sua própria historicidade, também a partir dos programas escolares da disciplina.

Método

Nesta investigação participaram, no total, 91 alunos (53 raparigas e 38 rapazes), oriundos de instituições de ensino públicas e privadas, do distrito do Porto, no norte de Portugal, que responderam a um inquérito por questionário no âmbito de um trabalho de pesquisa mais amplo alusivo às representações e narrativas de estudantes e docentes do 2.º ciclo de Ensino Básico sobre a história e o seu ensino. Os estudantes, seleccionados com base em critérios de participação voluntária e facilidade de acesso, foram retirados da sala num tempo letivo destinado a uma aula de História e Geografia de Portugal, para o preenchimento de um inquérito por questionário. Para enriquecer as respostas facultadas pelos alunos às perguntas abertas e de opção múltipla incluídas no questionário, e ainda para se potenciar uma espécie de triangulação dos dados (Flick, 2004), utilizou-se uma subsequente conversa com pequenos grupos de seis estudantes focada em aspetos específicos de interesse para o estudo. A consciência histórica desenvolvida por aqueles supracitados sujeitos de 10 ou 11 anos foi detetada pelas suas redações sob a forma de narrativas históricas, surgidas como resposta à última questão:

Imagina que o Andras, um rapaz húngaro da tua idade, vem visitar Portugal pela primeira vez. Tu tens a oportunidade de o conhecer e de lhe falar um pouco sobre o teu país. O que lhe contas sobre a História de Portugal? Escreve-o num pequeno texto (8 a 10 linhas).

Para a análise das narrativas consideraram-se as tipologias de consciência histórica propostas por Rüsen (2004, 2010), que contemplam a distinção entre consciência histórica tradicional, exemplar, crítica e genealógica. A partir de uma análise textual sistemática, e da mobilização de vários estudos internacionais e nacionais sobre narrativas e consciência histórica (Rüsen, 2004; Seixas, 2005; Barca, 2007; Schmidt, 2008), os textos produzidos pelos 91 estudantes foram classificados em níveis progressivos de desenvolvimento da competência para ajuizarem eticamente os factos do passado e do presente. Assim, utilizando os procedimentos subjacentes à *Grounded Theory* (Glaser e Strauss, 1967), para a

definição de categorias a partir de dados coligidos, identificamos, nos relatos dos estudantes, quatro níveis de consciência histórica:

Nível 1. Evidencia uma visão heroica e mítica dos acontecimentos e personalidades do passado nacional, assim como a continuidade do passado no presente.

Nível 2. Considera os acontecimentos e as personalidades do passado como modelos de valores e condutas para o presente.

Nível 3. Analisa criticamente acontecimentos e feitos do passado que são encarados como crimes ou injustiças. Contrasta valores e motivações do passado e do presente.

Nível 4. Concretiza juízos éticos sobre os acontecimentos do passado, aceitando as diferenças inerentes a cada contexto histórico e as limitações das "lições" do passado para o presente.

Resultados

Recorrendo aos níveis de análise antes apresentados, as narrativas elaboradas pelos estudantes foram a cada um deles devidamente associadas.

No **nível 1** incluíram-se algo mais de metade dos relatos elaborados pelos participantes, porque testemunharam uma visão heroica e mítica de alguns acontecimentos e personalidades do passado nacional, bem como a continuidade daquele tempo pretérito nos dias de hoje e, por consequência, na construção da identidade presente. Por isso, e com base num olhar tradicional (Rüsen, 2004) face à história, salientaram figuras, ações, ideais daqueles períodos decorridos, mas não adotaram perspetivas críticas ou ético-valorativas face aos mesmos.

Exaltaram-se, nestas narrativas, os mitos que fazem a história de Portugal: desde aquele que sustenta a origem do país e o papel de D. Afonso Henriques como construtor da nação até às restantes estórias que, socialmente, destacam uma vitória estóica na Batalha de Aljubarrota perante um muito maior número de castelhanos ou um Portugal sem medo, que se lançou ao mar dos Descobrimentos e se tornou “dono de várias terras” ou, ainda, o 25 de abril de 1974 como “uma época muito importante e feliz”. Tome-se, como um desses exemplos, o texto a seguir apresentado:

Em Portugal, uma coisa muito interessante é a Batalha de Aljubarrota. Portugal estava em guerra contra Espanha. Portugal só tinha 8000 soldados e Espanha tinha 35 000 soldados, aproximadamente. E mesmo assim, Portugal ganhou! (aluno 1)

No **nível 2** de classificação, quase duas dezenas de alunos inquiridos foram, por sua vez, protagonistas de um entendimento de específicos factos e personagens da história como um exemplo de princípios e condutas para a contemporaneidade. O “povo português” é apresentado como uma entidade homogénea, que protagoniza acontecimentos históricos que emergem como exemplos de valor, humildade e perseverança na busca da liberdade. E, por exemplo, aqueles sujeitos, uma espécie de ‘indivíduo coletivo’ que fez a Revolução dos Cravos e que “lut[ou] pela nossa liberdade”, mereceram tal menção enquanto modelo de atuação proporcionado pela história e que pode orientar os sujeitos do presente na decisão de uma conduta a reproduzir. A narrativa que a seguir se transcreve é exemplo desse segundo nível de análise:

Na nossa história houve um começo, o começo do 1.º rei, D. Afonso Henriques, que foi o homem que deu início à nossa nação. O povo português também foi o primeiro a iniciar os descobrimentos, enfim provamos que o mundo é redondo. Passamos por períodos em que dependíamos essencialmente de outros povos, mas conseguimos recuperar. Somos um povo humilde que lutou pelos seus direitos até ao fim, mas a nossa maior conquista foi a nossa liberdade, a 25 de abril de 1974; fizemos jus ao nosso nome e conquistamos o que há tanto queríamos, a nossa liberdade. (aluno 2)

Por sua vez, quase uma dezena de alunos, por via dos seus textos elaborados, apresentou uma capacidade de se posicionar criticamente em relação a eventos e intervenções do passado, assumindo uma orientação histórica reveladora de outros valores e motivações perfilhados no presente. Tais textos, como aquele que a seguir se expõe, situaram-se já no **nível 3**:

(...) Salazar era um dos nossos governantes. Ele pôs o nosso país na pobreza total, não havia dinheiro nem para comprar um pão. Era obrigatório obedecer à pátria, ao presidente, ao chefe e ao chefe de família. Nas escolas havia *posters* de Salazar e nas caixas de lápis de cera, de fósforos, etc. (aluno 3)

Para aqueles participantes no estudo, Salazar surge como “um mau ditador”, responsável por uma “ditadura injusta”, considerando-se aspetos tão diversos como a censura ou a polícia política que controlavam as ações da população, as fraudes eleitorais, a restrição às liberdades ou o analfabetismo latente. Elementos percebidos como injustiças ou crimes, distintos do Portugal democrático onde os alunos se movimentam diariamente, e que não perderam relevância face à intervenção do ditador português, por muitos encarada como essencial para a

resolução dos problemas económico-financeiros do país e que quase desculpabiliza todos os atos repressivos ocasionados.

A redação antes transcrita é, como tal, um dos poucos exemplos de que a consciência histórica dos mais novos pode desenvolver-se acima de outras dimensões do pensamento histórico, particularmente no que concerne à compreensão da ditadura salazarista. E, ainda, no que diz respeito “aos Descobrimentos”, uma vez que dois estudantes foram capazes de apontar os abusos concretizados contra as populações autóctones decorrentes da expansão marítima iniciada no século XV, “porque, de alguma forma, nós estávamos a invadir um país que não era nosso (...). Nós não nos interessávamos pelo Brasil, interessávamo-nos em enriquecer Portugal”.

Surgem como exceções as narrativas que podem ser classificadas no **nível 4** da nossa proposta de progressão da consciência histórica. No 2.º ciclo do Ensino Básico, os estudantes ainda se encontram a “adquirir experiencia en entender las actuaciones, ideas o costumbres de la gente del pasado, contextualizándolas en su época” (Domínguez, 2015, p. 140), sendo pois difícil o estabelecimento de formas mais dinâmicas das relações entre passado, presente e futuro. No entanto, em alguns casos, o tipo de consciência genealógica (Rüsen, 2004) parece notar-se nas referências às mudanças, à variação de modos de vida, às mentalidades e valores diferenciados entre os tempos pretérito e atual. A narrativa que se transcreve a seguir é uma das poucas que nos oferece as primeiras formas daquela consciência histórica que reconhece as transformações e a diversidade e que apresenta o passado como uma genealogia do presente:

No início, quando Portugal se tornou um país, não se chamava Portugal e era muito maior. Durante esses tempos houve muitas batalhas, conquistas, perda de territórios e tratados. O primeiro rei de Portugal foi D. Afonso Henriques e com ele houve o povo e a nobreza. Nessa época, as pessoas viviam de maneira diferente, embora algumas coisas ainda sejam idênticas, nomeadamente a religião mais praticada (católica/cristã), a língua tem base latina e algumas palavras não se alteraram. Agora, vou contar-te que quando terminou a Monarquia veio a Ditadura, a Democracia, a 1.ª República e a República, que são diferentes regimes com direitos e deveres diferentes. Foi também nessa época [da República] que começaram a investir mais a nível hospitalar e de ensino. Durante estes anos a moeda foi diversificando. Hoje em dia estamos numa República Democrática, andamos todos na escola, a moeda é o euro e praticamos (a maioria) a religião católica. (aluno 4)

Para além do predomínio, nas narrativas, de uma consciência histórica de tipo tradicional e exemplar, a utilização, em metade delas, da primeira pessoa do plural, o *nós*, refletiu a assunção de uma voz coletiva por parte dos estudantes. Emergiu, então, uma identidade nacional partilhada entre os portugueses de ontem e os de hoje, afirmando-se um sujeito histórico detentor de uma dimensão eterna e de um destino teleológico (Carretero, 2017; Carretero e Van Alphen, 2014). Leia-se, a título de exemplo, a seguinte narrativa recolhida:

No início, éramos só um condado, mas com o esforço de D. Afonso Henriques, tornámo-nos um país. D. Dinis criou muitas obras públicas e tivemos em risco de perder a independência, mas, graças à batalha de Aljubarrota, continuámos Portugal. Depois fomos os primeiros a ir ao mar, nos descobrimentos; em 1580, perdemos a independência para os espanhóis, mas o país entrou em guerra e em 1640 recuperamo-la. Depois, tornámo-nos um país liberal e em 1910 tornámo-nos republicano. Em 1926 houve uma ditadura liderada por Salazar e em 1974, dia 25 de abril, houve a democratização. (aluno 5)

Ao mesmo tempo, a construção de uma identidade nacional tão positiva requereu, em alguns exemplares, não traços de preconceito ou marginalização deliberada, mas um branqueamento do tempo passado e, de alguma forma, a omissão daquelas informações negativas em relação aos elementos do seu grupo, os portugueses, e que podem até prejudicar o orgulho nacional. Relatos denunciadores de uma orientação moral básica e de um não reconhecimento do outro enquanto portador de gostos, sentimentos e uma personalidade e forma de pensar únicas (Todorov, 1987).

Impõe-se, pois, uma cultura histórica de heróis e glórias nacionais que, por isso, condiciona um completo entendimento das diversas ações e intervenções que, nem sempre detentoras de contornos totalmente favoráveis, em distintas etapas foram dando forma à história portuguesa. De certa forma, perspetivas que se propagam por via dos meios de comunicação, dos diálogos sociais, das intervenções dos professores na sala de aula ou das páginas dos manuais escolares e que os alunos mais jovens adotam como parte integrante da sua compreensão histórica, olhando indistintamente para o passado e o presente do país (Castorina, 2005).

Discussão e conclusões

As narrativas elaboradas pelos estudantes do 2.º ciclo do Ensino Básico participantes na investigação denotaram que os mesmos vivenciam uma fase de

aprendizagem da história (de Portugal) e, naturalmente, de desenvolvimento da sua consciência histórica. Os dados apresentados neste estudo evidenciaram, pois, que a maioria das narrativas dos estudantes se situa nos níveis mais elementares de consciência histórica (tradicional e exemplar), assumindo-se como mais escassas as que oferecem perspectivas críticas ou genealógicas.

Quando presentes, a maioria das valorações éticas ou morais dos acontecimentos e personagens históricas adotadas partiram do reconhecimento atribuído aos mesmos nos discursos dos professores ou dos manuais escolares, bem como das narrativas nacionais que, socialmente, se tomam como base para se justificarem, e até relevarem, abusos, injustiças ou dominações.

Também por isso, o ensino da história, potenciado em contexto de sala de aula, precisa de orientar-se para uma interpretação do tempo subjacente ao desenvolvimento da consciência histórica de cada um. Deste modo, os estudantes podem aprender a posicionar-se na realidade da vida prática, relacionando, criticamente, os valores e intenções característicos dos diferentes ambientes sociais acontecidos (Rüsen, 2010; Seixas, 2005). E, em simultâneo, podem perceber a história como intrinsecamente ligada a uma experiência temporal que se vai entendendo para lá de perspectivas estereotipadas ou visões distorcidas, num aprimoramento progressivo de tal consciência histórica.

A história de Portugal que se conta também aos alunos no 2.º ciclo do Ensino Básico não pode afirmar-se como uma narrativa somente focada em determinados acontecimentos e personagens, de alguma forma já pelo povo mitificados, quase com o intuito de potenciar uma identidade nacional uniforme e forte. Antes é necessário que se discutam diferentes perspectivas e que se ocasionem leituras diversas sobre os valores que são a liberdade e os direitos humanos ou os problemas socialmente presentes, como a escravatura, as guerras, a democracia (Legardez e Simonneaux, 2006). E assume-se assim, como fim primeiro da educação histórica, a real formação de cidadãos informados e capazes de pensar criticamente o passado e o presente da sociedade portuguesa (Alves, 2001).

É expectável, no século XXI, que um jovem que estuda história seja capaz de interpretar os factos no seu contexto, bem como de os mobilizar na construção de uma trama narrativa que conta uma história que é inevitavelmente limitada.

Pensando assim historicamente (Seixas e Morton, 2013), aqueles indivíduos, cidadãos e alunos, estão a vivenciar o desenvolvimento da sua consciência histórica, enquanto percurso complexo e que se expande para além de um passado nacional de tal forma compreendido pelo senso comum (Wineburg, 2000).

Nesse sentido, de modo crítico, paulatinamente podem construir uma identidade pessoal e social, nacional e global, que não assenta nas estórias de heróis e feitos gloriosos, na superioridade de uns em detrimento de outros semelhantes, no essencialismo das visões e discursos. Num caminho traçado com recurso à diversidade, à inclusão, à empatia, ao reconhecimento do papel de cada um como agente da história, ao diálogo intercultural, democrático e consciente. E talvez desta forma se possa encarar como eminente a afirmação de sujeitos, também com 10 ou 11 anos, como cidadãos esclarecidos, questionadores, respeitadores dos direitos e da diversidade humana.

Referências bibliográficas

- Alves, L. A. (2001), “O Estado da História – o Ensino”, *Revista da Faculdade de Letras - História*, III série, 2, 23-31.
- Barca, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 115-126.
- Barca, I. (2015). A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica. *Educação Santa Maria*, 40(3), 591-604.
- Billman, E. & Hausen, M. (2005). Empirical Psychological Approaches to the Historical Consciousness of Children. In J. Straub (Ed.), *Narration, Identity and Historical Consciousness* (pp. 163-186). New York/Oxford: Berghahn Books.
- Carretero, M. & Van Alphen, F. (2014). Do Master Narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), 1-23.
- Carretero, M. (2017). Teaching History Master Narratives: Fostering Imagi-Nations. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds), *Palgrave Handbook of*

Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.

Research in Historical Culture and Education (pp. 511-528). London, Great Britain: Palgrave Macmillan.

Castorina, J.A. (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Madrid/Buenos Aires: Miño y Dávila.

Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona, España: Graó.

Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 178-183). London, Great Britain: Sage.

Glaser, B. & Strauss A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick/London: Aldine Transactions.

Kölb, C. & Konrad, L. (2015). Historical Consciousness in Germany. Concept, Implementation, Assessment. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 17-28). New York/London: Routledge.

Kölb, C. & Straub, J. (2001). Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary Empirical Analyses. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(3), art. 9. Disponível em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/904>.

Laville, C. (2004). Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 165-182). Toronto, Canada: University of Toronto Press.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité: Enseigner les questions vives*. Paris, France: ESF Éditeurs.

Lévesque, S. (2016). "When the english took over they tried to assimilate us": historical narratives and consciousness among young french canadians. In R. López Facal (Ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 86-97). Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela.

- Lévesque, S., Croteau, J. P. & Gani, R. (2015). La conscience historique de jeunes franco-ontariens d'Ottawa: histoire et sentiment d'appartenance. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 27(2), 21-47.
- Popa, N. (2017). La conscience historique en didactique de l'histoire au Canada. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(1). Disponível em <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2256/2399>
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. In P. Seixas (Ed.). *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2010). *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Curitiba, Brasil: Editora UFPR.
- Schmidt, M.A. (2008). Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos Históricos*, vol. 12, 81-96.
- Seixas, P. (2005). Historical Consciousness. The Progress of Knowledge in a Postprogressive Age. In J. Straub (Ed.), *Narration, Identity and Historical Consciousness* (pp. 141-159). New York/Oxford: Berghahn Books
- Seixas, P (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). London, Great Britain: Springer.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, Canada: Nelson.
- Todorov, T. (1987). *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI.
- Wineburg, S. (2000). Making Historical Sense. In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 306-326). New York, USA: New York University.
- Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, 129, 6-11.

Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.

Wineburg, S. et al. (2007). Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness. *American Educational Research Journal*, 44(1), 40-76.

“Somos um povo humilde que lutou pelos seus direitos até ao fim”: Consciência histórica de alunos portugueses do Ensino Básico

CAPÍTULO 15

PUBLIC HISTORY PARA ENSEÑAR LA HISTORIA DIFÍCIL. LA GUERRA DE INDEPENDENCIA EN ALICANTE (1812)

Juan Ramón Moreno-Vera &
Rafael Zurita Aldaguer

(Universidad de Murcia, España)

(Universidad de Alicante, España)

Introducción

En la enseñanza de la Historia buena parte de los contenidos conceptuales que se trabajan en nuestras aulas se refieren conflictos bélicos o armados que han jugado un papel importante en nuestro pasado (lejano o reciente). Desde luego, resulta difícil escapar, para un docente de Historia, de la enseñanza de estos procesos complejos puesto que, en muchos casos, son elementos determinantes y rupturistas que abren paso a nuevas etapas y contextos sociales.

Sin embargo, la enseñanza y aprendizaje de este tipo de contenido bélico se aborda, desde las aulas, sin una amplia reflexión sobre las consecuencias de los mismos para las personas que las sufren. Se estudian los contendientes, las causas del conflicto, el desarrollo de las batallas, el resultado de la guerra y los tratados de paz. También las consecuencias políticas que se derivan de los conflictos, pero pocas veces se atiende y se

enseña los traumas y dificultades que supone una guerra para la población civil que la sufre en sus propias carnes, esta población se termina convirtiendo en uno de los grandes “olvidados” de la enseñanza de la Historia.

Rivera Olguín (2016) se preguntaba por qué se enseña la guerra en clase, cómo se enseña y qué se enseña de ella. Son preguntas relevantes, no cabe duda, ya que nos debemos plantear si la enseñanza de los conflictos persigue un papel heroico nacionalista o persigue una enseñanza para la paz.

Sin duda, el profesorado de Historia debe hacerse esta pregunta: ¿Seguimos poniendo pasión en una narrativa histórica violenta y bélica o, por el contrario, hacemos hincapié en una enseñanza social de la historia que nos muestre la devastación de la guerra y eduque para la paz? Aunque posicionarse en este debate parece, a priori, sencillo de ninguna manera lo es. Por varias razones. En primer lugar, por la propia controversia que surge de mostrar o no mostrar los horrores y la crudeza de la guerra. En este punto y, sobre todo, cuando hablamos de conflictos recientes en el tiempo el profesorado tiende a evitar la enseñanza de las consecuencias ya que puede generar dolor e incomodidad entre el alumnado (y más entre las familias del alumnado). Von Borries (2003) comentaba cómo, por ejemplo, en los libros de texto alemanes se hacía muy poco énfasis en el tema del holocausto de los judíos (siendo un tema controversial en la historia nacional del país).

En segundo lugar, nuestras clases de historia están fuertemente influidas por las exigencias del currículum oficial. En ocasiones, la excesiva dependencia de los libros de texto, hace que el profesorado no se replantee cuál es la narrativa histórica que escoge y cuál es el sentido de enseñar historia. Nuestro discurso histórico, en el ámbito de enseñanza, continúa reflejando la narrativa oficial, sin dejar hueco a una perspectiva reflexiva del currículum cuyos contenidos pueden (y deben) ser criticado y discutido (Juri, 2016). De hecho, Mondaca, Rivera y Aguirre (2013), comentan, a raíz de la guerra del Pacífico en Chile, que la enseñanza de la guerra sigue relacionada con ritos cívico-militares y una elaboración mítica del conflicto. Para estos autores el currículum, los planes de estudio y los textos oficiales siguen manifestando un nacionalismo exacerbado.

Un caso similar nos encontramos en España con la Guerra de Independencia (1808-1812) y la invasión napoleónica de la península Ibérica. Todavía hoy, en los textos escolares, sigue repitiéndose un discurso nacional heroico en el que prima la expulsión del invasor francés ante las consecuencias que tuvo para la población civil el desarrollo de la guerra.

De hecho, en una experiencia didáctica llevada cabo en la Universidad de Alicante (Moreno, Ponsoda, Quiñonero, et al. 2017) comprobaron como el alumnado de la Facultad de Educación todavía mantenía una percepción muy estereotipada de la guerra de independencia, y no eran capaces de conocer cuál fue el papel de la mujer durante este conflicto bélico. En este trabajo se trabajó una perspectiva de género en la narración de la guerra y para llevar al alumnado a la reflexión se usaron los grabados de “Los desastres de la guerra” de Francisco de Goya. Los resultados de aprendizaje de esta acción didáctica impulsando la enseñanza de un “tema invisible” fueron muy positivos, apareciendo incluso una concepción de las mujeres como víctimas de la guerra, algo que, al inicio, ni se planteaban.

Así pues, el objetivo principal que se pretende con este trabajo es el de diseñar una propuesta didáctica para el alumnado de Bachillerato que se centre en una educación para la paz, afrontando una historia social de la guerra, poniendo el foco en las consecuencias que tuvo el enfrentamiento para la población (hambruna, refugiados, alojamientos, subida de impuestos, etc.) y usando la *public history* o historia pública para una enseñanza histórica que tenga en cuenta los lugares públicos y sitios históricos donde se desarrolló el conflicto en la ciudad de Alicante, incorporando estos lugares a recorridos didácticos y turísticos dentro de la propia ciudad.

Las propuestas didácticas que, en España, tienen en cuenta la historia pública y los sitios históricos son todavía muy pocas, aunque en la enseñanza de la historia tienen un largo camino por recorrer ya que nos permiten crear itinerarios didácticos (Miralles y Rivero, 2012; Molina, 2010 o Moreno, 2017) en las ciudades y programar para los estudiantes un aprendizaje situado en el mismo lugar donde se produjo el hecho histórico.

Zurita (2012) ya estudió, desde la perspectiva histórica, la guerra de independencia en el Reino de Valencia, en concreto el apoyo británico frente a los ejércitos del

General Suchet. En ese ámbito, es donde aparece contextualizada la propuesta didáctica que aquí se presenta, ya que enseña la historia de la guerra en la ciudad de Alicante y, en concreto, el ataque que sufrió en enero de 1812 por parte del ejército francés comandado por Montbrún.

Propuesta didáctica

El trabajo que aquí se expone trata de abordar, como se ha comentado anteriormente, el análisis de la guerra de independencia desde el punto de vista de la población local de Alicante que vivió en esas fechas el conflicto bélico. Las actividades están programadas para un desarrollo reflexivo del discurso histórico, haciendo especial hincapié en mejorar la conciencia histórica del alumnado a través del trabajo mediante fuentes históricas, el arte o los lugares donde se produjo el conflicto

Participantes

Aunque, en este caso, estemos analizando una propuesta didáctica que se experimentará en el futuro, la programación de nuestra unidad formativa va dirigida al alumnado de 2º de Bachillerato (17 a 18 años de edad), en concreto para la asignatura de Historia de España.

Por este motivo se han seleccionado los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias clave que marca el currículo educativo para este nivel.

Tabla 1. *Contenidos, criterios y competencias de la propuesta didáctica*²⁹

Curso	Contenidos específicos	Criterio evaluación	Competencia ³⁰
2º BACH	C.E1.- Estrategias para la elaboración de guiones o planes de indagación sobre procesos históricos de forma colectiva previendo los recursos y fuentes de información necesarios con la orientación del profesorado. Aporte de soluciones originales a los problemas relativos a hechos históricos	BL.1.1	CAA SIEE
	C.E2.- Clasificación y uso crítico de fuentes de información. Procedimiento de citación de fuentes	BL.1.4	CCL CAA
	C.E3.- Uso de procedimientos de análisis de diversos documentos para establecer comparaciones, identificar los cambios y continuidades, las relaciones de causalidad entre diversos hechos históricos	BL.1.5	CD CAA CCL
	C.E4.- Uso de herramientas TIC para organizar (marcadores sociales), interpretar la información y crear contenidos en diferentes formatos: textos,	BL.1.5	CD CAA CCL

²⁹ Basados en el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Valenciana.

³⁰ Competencias clave: CAA (Competencia de aprender a aprender); SIEE (Sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor); CCL (Competencia en Comunicación lingüística); CD (Competencia digital); CSC (Competencia social y cívica) y CEC (Conciencia y Expresiones culturales)

	líneas del tiempo, blog, wiki, web, presentación de diapositivas, murales, posters, vídeo, debates, exposiciones orales, etc.		
	C.E5.- El impacto de la Revolución Francesa: las relaciones entre España y Francia	BL.3.3	CSC
	C.E6.- La agudización de la crisis del Antiguo Régimen: los problemas de la Hacienda, el desprestigio de la monarquía y los motines populares	BL.3.3	CSC
	C.E7.- La Guerra de la Independencia; el primer intento de revolución liberal, las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812	BL.3.4	CSC

Metodología de la propuesta didáctica

La metodología didáctica aplicada en esta unidad formativa se basa en el principio del aprendizaje significativo, por lo que sus actividades estén programadas para que el alumnado sea el creador del conocimiento (y no un mero receptor de información) permitiendo que pueda trabajar de forma colaborativa a través de las fuentes de información.

En las diferentes actividades que se desarrollan en esta unidad formativa “Alicante en la ocupación napoleónica (1808-1814)” se pondrán en marcha diversas estrategias metodológicas centradas en el fomento del pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, el uso de las TIC, el sentido de la iniciativa personal, la toma de decisiones y el respeto por las opiniones de los compañeros/as.

Secuencia de actividades

La secuencia de actividades prevista responde a la lógica del desarrollo formativo del alumnado en este nivel, partiendo siempre, como principio metodológico básico de los conocimientos previos del alumnado y promoviendo actividades que supongan la indagación histórica y el trabajo con las fuentes.

Actividad 1: Detección de conocimientos previos. Se dedicará a comprobar el conocimiento que el alumnado ya posee sobre la guerra en Alicante. Se realizarán preguntas como para su análisis en un debate grupal:

- ¿Cuándo se produce?
- ¿A quién enfrenta y por qué?
- ¿Dónde se desarrolla la guerra geográficamente?
- ¿Afectó a los alicantinos esta guerra?

Actividad 2: La amenaza de la guerra. En esta actividad se analizará la correspondencia epistolar (fuentes primarias) entre el General Montbrún y el defensor de la ciudad Antonio de la Cruz.



Figura 1. Carta del General Montbrún antes del ataque a Alicante en 1812

Actividad 3. La llegada de la guerra a Alicante. Se localizará la situación geográfica de las nuevas defensas de la ciudad previstas tras la amenaza de ataque por parte de los franceses. Para ello, se usará el mapa topográfico de la ciudad de 1812.



Figura 2. Mapa topográfico de Alicante en 1812

Actividad 4. Las dificultades de la vida durante la guerra. El objetivo de esta actividad es el de analizar la subida del precio de los alimentos durante la guerra en Alicante, para ello se utilizarán fuentes secundarias con los precios de los cereales.

años	trigo	cebada
1796	105,55	125
1797	94,44	87,50
1798	83,33	81,25
1799	97,22	106,25
1800	—	—
1801	105,55	106,25
1802	109,72	87,50
1803	111,11	115,62
1804	—	—
1805	100	100
1806	88,88	68,75
1807	—	—
1808	77,77	68,75
1809	80,55	100
1810	122,22	118,75
1811	166,66	162,50
1812	216,66	206,25
1813	133,33	112,50
1814	116,66	112,50
1815	133,33	130
1816	133,33	175
1817	—	—
1818	105,55	100

base: 100 = 1805

Figura 3. Tabla de precios de los cereales

Actividad 5. Desigualdad social en el pago de impuestos. De nuevo mediante fuentes secundarias, los estudiantes analizarán las fuertes diferencias en el pago de los impuestos para sufragar la guerra que tuvieron que vivir los alicantinos.

Actividad 6. Los refugiados y los desplazados. Leyendo un texto de Álvarez Cañas (1990) el alumnado analizará la situación que viven los refugiados que llegan a defenderse de la guerra a Alicante, se conocerá la procedencia de los mismos, donde se alojaban y qué soluciones aportó el gobernador de la ciudad para que la situación de los refugiados mejorase.

Actividad 7. La historia y los problemas sociales actuales. Se propondrá un debate en clase donde se aborde la temática de la consecuencia de la guerra para las personas en conflictos que están actualmente abiertos, como por ejemplo Siria o Irak.

Actividad 8. Perspectiva de género. Se hará una reflexión sobre cuál fue el papel de la mujer durante el conflicto de independencia en la ciudad de Alicante, para ellos se usarán fuentes primarias y secundarias visuales, en concreto un grabado de “Los desastres de la guerra” de Francisco de Goya y un cuadro de “La batalla de Castalla” de Langlois.



Figura 4. *La batalla de Castalla* de J. Ch. Langlois 1836

Actividad 9. La contienda en Alicante. Se narrará, a través de fuentes secundarias el desarrollo de la batalla en Alicante, aunque apenas duró un día y el ejército francés se retiró sin sitiar la ciudad y con apenas algunos ataques lejanos a sus murallas.

Actividad 10. Localización urbana del enfrentamiento. En este caso vamos a poner en valor la historia pública y los sitios históricos donde se desarrolló la guerra de independencia en Alicante. A través de Google Earth™ el alumnado deberá geolocalizar los sitios donde se produjo el enfrentamiento y crear una ruta histórica por la ciudad de Alicante, explicándola en un blog y localizándola mediante códigos QR y que servirá como actividad final de la programación y evaluación del alumnado participante en la misma.



Figura 5. *Imagen de Alicante en Google Earth™*

Discusión y conclusiones

Esta propuesta didáctica se marcaba como objetivo principal el desarrollo de unas actividades enfocadas a una educación para la paz, enseñando la historia de la Guerra de Independencia en la ciudad de Alicante desde el punto de vista de las consecuencias que tuvo el conflicto para la población.

Por ese motivo, entre las actividades programadas encontramos aquellas que se dirigen a analizar la subida de precios del cereal durante la guerra, hecho especialmente importante puesto que era el sustento principal de la población, que en muchos no podía acceder al pan y por tanto pasaba una etapa de fuerte hambruna y carestía. También encontramos actividades dirigidas al pago de impuestos para sufragar la guerra, hecho que indudablemente recaía en los

hombros de las clases sociales menos aventajadas y más pobres, puesto que nobles, clero y clase política podía acceder a cuantiosas exenciones.

No hemos querido obviar el tema del alojamiento y los refugiados en la ciudad de Alicante, hecho que conecta con la vida cotidiana del alumnado, al ser un problema socialmente relevante para nuestra sociedad de hoy en día. Se han analizado la procedencia de los nuevos inquilinos, donde se alojaban y cuál fue la solución que el gobernador dio a este problema. Pensamos que es importante, en este sentido, formar a los estudiantes en una conciencia crítica y democrática y que sean capaces de ofrecer soluciones que mejoren la sociedad en la que les ha tocado vivir.

Por último, no hemos querido dejar pasar la oportunidad de hacer visible en nuestra unidad formativa cuál es el papel de la mujer durante el conflicto en Alicante. En primer lugar, justificado por el hecho de que el género femenino ha quedado durante siglos “invisibilizado” en la narrativa histórica, pero, en segundo lugar, justificado también por el papel predominante que tienen las mujeres en el funcionamiento interno de una ciudad en lucha, un papel muy relevante que nunca es tenido en cuenta durante la enseñanza de las guerras en el ámbito histórico.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Cañas, ML. (1990). *La guerra de independencia en Alicante*. Alicante, España: Patronato Municipal del V Centenario de la ciudad de Alicante
- Juri, E. N. (2016). El profesional reflexivo. *Revista Atenea. Publicación académica de la Universidad de la Marina Mercante*, 12, pp. 27-33
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), pp. 81-90
- Molina, S. (2010). El museo “La casa encantada” de Briones en la enseñanza de la historia: propuesta para una salida escolar para educación primaria. *Revista Contextos educativos*, 13, pp. 71-82
- Mondaca, C. Rivera, P. y Aguirre, C. (2013). La escuela y la guerra del Pacífico. Propuesta didáctica de historia para la inclusión educativa en contextos

transfonterizos del norte de Chile. *Si somos americanos. Revista de estudios transfonterizos*, 1 (13), pp. 123-148

Moreno, JR. (2017). Enseñar y aprender desde el patrimonio. Un itinerario didáctico por la Murcia medieval. En E. López, C.R. García y M. Sánchez-Agustí *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 147-159). Valladolid, España: Ediciones Universidad de Valladolid

Moreno, JR., Ponsoda, S., Quiñonero, F., Seva, F., Aguilar, B., Pérez, T., Vera, Ml., García, D. y Soriano, C. (2017). QR-Learning: Una mirada sobre la mujer en “Los desastres de la guerra” de Goya. En R. Roig-Vila (ed.). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 644-654). Barcelona, España: Octaedro

Rivera Olguín, P. (2016). *La enseñanza de la guerra de 1879 en la región de Tarapacá*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona

Von Borries, B. (2003). The Third Reich in German History Textbooks since 1945. *Journal of Contemporary History*, 38 (1), pp. 45-62

Zurita, R. (2012). Aliados contra Suchet. El apoyo británico en el frente español (1812). *Cuadernos del bicentenario*, 15, pp. 139-156

CAPÍTULO 16

José Nieto Mengual
(Universidad de Murcia, España)

PENSAMIENTO HISTÓRICO: DISEÑO, VALIDACIÓN Y EVALUACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA. LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL³¹

“Ignorar la historia es como permanecer
siendo un niño toda la vida” (Cicerón)

Introducción

Nos encontramos ante un sistema educativo que presenta diversas dolencias que debilitan su correcto desarrollo respecto a la eficiente formación del alumnado dentro del campo correspondiente a diferentes materias de conocimiento. En este sentido, la Historia es una de las asignaturas que más controversia genera en cuanto a su planteamiento didáctico, utilidad y perspectivas de futuro. El siglo XXI se está convirtiendo en la etapa del cambio, en el reflejo de décadas de esfuerzo que planteaban diversos cuestionamientos

³¹ Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria” (EDU2015-65621-C3-2-R), subvencionado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España y cofinanciado por el Fondo Social Europeo, según la resolución de 1 de septiembre de 2016 (BES-2016-078837).

respecto a la enseñanza de dicha disciplina en las aulas.

Por ello, es necesario partir de la premisa de que, en el contexto actual, es frecuente el planteamiento sobre la necesidad o no de investigar dentro del ámbito educativo. Sin duda, se trata de un aspecto fundamental a tener en cuenta cuando hablamos de educación. De hecho, se presenta como uno de los pilares imprescindibles que deben desarrollarse a fin de potenciar la consecución de unos objetivos determinados.

El investigador busca la comprensión de fenómenos y procesos, más que la acumulación de datos, asume el método dialéctico de investigación-reflexión-acción, en el cual partiendo de la experiencia la somete a cuestionamiento y la reelabora. Por esto se puede afirmar que la función principal de la investigación educativa consiste en sensibilizar, lograr que todos sean conscientes de los problemas (González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela, 2007).

Por este motivo, hacemos hincapié en una investigación cuantitativa sobre la implementación de un tema concreto, la II Guerra Mundial, en un curso académico determinado. Como afirma Lemke (2006) “debemos apostar por nuevas formas de pensar, enseñar y aprender” (p. 7).

Y es aquí donde entra en escena el pensamiento histórico, pero ¿qué entendemos por dicho término? Debemos de ser conscientes de que la concepción de educación tradicional ha cambiado y, por tanto, el modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje necesita adaptarse a nuevos parámetros que marquen y guíen el proceso educativo.

En este sentido, en los últimos años, han surgido numerosos debates sobre la importancia de impartir esta materia lo que, a su vez, ha generado todo un análisis de la metodología, didáctica y planteamiento de la historia en las aulas. Es decir, se han forjado interrogantes sobre si presenta un carácter científico, si es necesario su estudio y, lo más importante, se ha cuestionado si su planteamiento está siendo el correcto.

Según Seixas y Morton (2013), el pensamiento histórico se puede definir como el proceso creativo que acometen los historiadores para interpretar fuentes del pasado y generar narrativas históricas. Este modelo subraya la pertinencia de una enseñanza-aprendizaje de historia que vaya más allá de saber contenidos

sobre el pasado (conocimientos de historia) e integre el conocimiento y uso de destrezas para acceder, comprender y explicar ese pasado (competencias sobre historia), (Sáiz y López-Facal, 2014).

Tabla 1. Competencias históricas (Fuente: Seixas y Morton, 2013)

Relevancia histórica	Explicar la relevancia histórica de un evento o persona en particular utilizando criterios apropiados.
Fuentes/Pruebas históricas	Entender cómo la historia es una interpretación basada en inferencias a partir de fuentes primarias.
Cambio y continuidad	Ver el cambio en el pasado como un proceso, con diferentes ritmos y patrones. Identificar los patrones complejos de progreso y decadencia en los diferentes pueblos o sociedades.
Causas y consecuencias	Reconocer múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazo. Ver la consecuencia de un hecho o persona concreta en las actividades humanas y las estructuras y las condiciones actuales.
Perspectiva histórica	Reconocer las diferencias entre las actuales creencias, valores y motivaciones (visión del mundo) y las de los pueblos y sociedades anteriores. Explicar las perspectivas de las personas en el pasado en su contexto histórico.
Dimensión ética	Realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado, reconociendo el contexto histórico en el que operaban. Evaluar las implicaciones para hoy de los sacrificios y las injusticias del pasado.

Por todo ello, como señalan Gómez y Miralles (2016), “se requiere un cambio de la metodología docente en el aula para asegurar una formación correcta de los estudiantes en Historia” (p. 142). Por ello, se aboga por una modificación en los contenidos, la organización, la planificación, así como, la actuación docente.

Metodología

En la confección de un trabajo o investigación la metodología desempeña un papel fundamental. En ese sentido, debemos de ser conscientes de la existencia de dos tipos de investigación educativa: básica y aplicada. En esta ocasión hemos desarrollado una investigación aplicada y, en concreto, evaluativa.

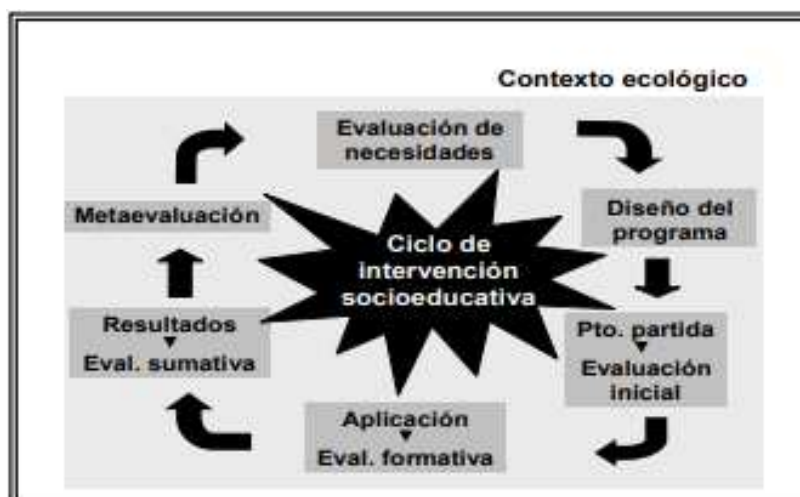


Figura 1. Ciclo intervención-evaluación (Fuente: García y Morillas, 2011, p. 119).

En la figura 1, observamos cómo la evaluación está presente en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desarrollándose, a su vez, dentro de un contexto ecológico, entendido éste como las condiciones políticas, sociales y culturales, entre otras, que influyen en el proceso educativo.

La evaluación la entendemos como un proceso sistemático, intencional y continuo de recogida de información, análisis, interpretación y valoración de la misma, en base a criterios, que conduzcan a una toma de decisiones en relación al objeto evaluado. Ésta no constituye una tarea a realizar al margen de los procesos educativos, sino que es una actividad integrada en la misma acción docente que se lleva a cabo dentro de un ciclo al que denominamos “Ciclo de intervención educativa”, en el que se combinan tareas de planificación, ejecución y evaluación. (García, 2003, p. 119).

Por tanto, a lo largo del proceso constructivo podemos señalar diversas etapas, en concreto cuatro. La primera de ellas se corresponde con la *planificación*, caracterizada por la confección de los diversos recursos didácticos, así como, la temporización de estos. Tras ésta, la segunda etapa sería la *validación* de la unidad didáctica por el grupo de expertos. En tercer lugar, una fase de *ejecución*, centrada en la puesta en práctica de la metodología planificada, por consiguiente, presenta un carácter empírico; y, finalmente, hallamos una fase de *análisis*, en la que los protagonistas serán los datos recogidos a partir de los cuales se procederá al estudio, descripción y discusión de estos.

Para este trabajo, concretamente, diseñamos e implementamos una unidad didáctica de innovación centrada en las habilidades propias del pensamiento histórico que iba dirigida a un grupo de 1º de Bachillerato, compuesto por un total de 20 estudiantes, sobre el periodo histórico de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Antes de abordar los resultados alcanzados, es necesario aclarar que el diseño de dicha unidad formativa fue validado por un grupo de expertos en docencia universitaria y secundaria en base a la adaptación de los criterios establecidos por Pérez Juste (2000): contexto educativo, calidad de los componentes de la UD, modelo teórico, flexibilidad, generalización y evaluación.

El proceso de validación permitió destacar diversas apreciaciones relacionadas con aspectos a mejorar, como:

- Partir de los intereses, expectativas y necesidades del grupo y centro educativo.
- Relacionar las competencias, específicas y generales, con las capacidades metacognitivas.
- Detallar de forma más clara el papel entre docente y discente durante el desarrollo de las diversas actividades.
- Introducir un instrumento para la evaluación de la práctica docente, así como, las distintas fases del proceso de evaluación de la unidad didáctica.
- Contener una metaevaluación que evalúe el proceso de evaluación al completo.

Estas apreciaciones fueron incorporadas al diseño final a fin de conseguir las metas propuestas.

Una vez en el aula, y a través de un enfoque cuantitativo, administramos diversos cuestionarios (Tabla 2) al alumnado con la intención de poder comprobar qué conocimientos poseía sobre un tema concreto, la Segunda Guerra Mundial, antes, durante y tras finalizar la implementación de nuestra unidad didáctica. Todo ello relacionado con el pensamiento histórico y la consecución de las denominadas competencias históricas anteriormente descritas. El enfoque fue eminentemente cuantitativo, aunque las últimas cuestiones tienen, sobre todo la 11 y la 14, una parte también cualitativa.

Tabla 2. Las 12 variables que forman tanto el cuestionario de evaluación inicial como final

BLOQUE 1. PENSAMIENTO HISTÓRICO (conceptos de segundo orden)					
Valora las siguientes afirmaciones de 1 a 5 teniendo en cuenta tu grado de acuerdo					
(1=Totalmente en desacuerdo; 2= Desacuerdo; 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4= De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo)					
13. Todos los personajes que has estudiado en la asignatura son relevantes para la historia	1	2	3	4	5
14. Todos los hechos que has estudiado en la asignatura son relevantes para la historia	1	2	3	4	5
15. Todos los acontecimientos que has estudiado en la asignatura son relevantes para la historia	1	2	3	4	5
16. La historia que aparece en el libro de texto es verdadera e incuestionable	1	2	3	4	5
17. La historia es una ciencia y como tal sigue un método científico	1	2	3	4	5
18. Un hecho del pasado surge por una única causa y provoca una única consecuencia	1	2	3	4	5
19. Un cambio en la historia es producido por múltiples causas y provocan múltiples consecuencias	1	2	3	4	5
20. El cambio en el pasado es un proceso, con diferentes ritmos y patrones.	1	2	3	4	5
21. Soy capaz de ponerme en el papel de un personaje de la historia para comprender sus acciones	1	2	3	4	5
22. Los acontecimientos del pasado son importantes para la configuración de nuestra sociedad actual	1	2	3	4	5
Ahora, debes valorar el grado de frecuencia con que desarrollas estas tareas en clase					
(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)					
11. ¿Crees que estudiar la II Guerra Mundial es útil hoy día? ¿Por qué?					
12. ¿Sabes que es el genocidio? ¿Crees que es importante su estudio? ¿Por qué?					
13. Si fueses un soldado japonés ¿quiénes serían tus aliados? ¿Estarías en el bando vencedor?					
14. Si Alemania hubiese ganado la guerra ¿el mundo sería distinto? ¿En qué sentido?					

Resultados

Pasamos a ofrecer los resultados que se obtuvieron tras la administración de los diferentes cuestionarios mencionados. En la tabla 3 se muestran los relativos al cuestionario de evaluación inicial.

Tabla 3. Evaluación inicial (Fuente: elaboración propia)

		Evaluador	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	
N.º	Válido	20	20	20	20	20	20	20	
	Perdidos	1	1	1	1	1	1	1	
Media		10,50	4,00	4,00	4,10	3,65	3,80	1,70	
Mediana		10,50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	1,00	
Moda		1ª	5	5	4	4	5	1	
		Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14
N.º	Válido	20	20	20	20	20	20	20	20
	Perdidos	1	1	1	1	1	1	1	1
Media		4,55	3,85	3,65	4,80	2,55	3,45	2,50	3,20
Mediana		5,00	4,00	4,00	5,00	2,00	4,00	3,00	3,00
Moda		5	5	4	5	2	5	3	2

Éste se centra en el conocimiento y dominio que presentan los alumnos y alumnas respecto a los contenidos de segundo orden. En este caso concreto apreciamos que la mayoría muestra dudas respecto a la importancia de estudiar historia, con una media que oscila entre 3,80 y 4,10. De hecho, el ítem 6 refleja una media de 1,70, lo cual denota cómo los alumnos se limitan a la memorización de contenidos sin entender los diversos factores y causas que los provocan. Por otro lado, del ítem 11 al 14, nos encontramos ante supuestos que hacen referencia a una forma interactiva de aprendizaje mediante la utilización de diversos recursos para su estudio. En este sentido, la media se haya en 2,50-3,45, reflejando la carencia de un modelo de enseñanza-aprendizaje reflexivo y crítico, lo cual conlleva numerosos perjuicios para el estudiante.

Cuestionario de evaluación formativa

Tabla 4. Evaluación formativa (Fuente: SPSS, autor).

		Evaluador	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	
N.º	Válido	20	20	20	20	20	20	
	Perdidos	1	1	1	1	1	1	
Media		10,50	4,50	4,70	4,65	4,70	4,35	
Mediana		10,50	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	
Moda		1ª	5	5	5	5	4	
		Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12
N.º	Válido	20	20	20	20	20	20	20
	Perdidos	1	1	1	1	1	1	1
Media		4,35	3,95	4,15	4,30	4,35	4,55	3,75
Mediana		4,00	4,50	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00
Moda		4ª	5	5	5	4	5	4

Con la realización de este segundo instrumento de recogida de información comprobamos en qué grado se están consiguiendo los objetivos propuestos y, por ende, realizar las modificaciones pertinentes si fuese necesario. De este modo, apreciamos como la media varía entre 3,75 y 4,70. Por ello, consideramos que tanto los recursos como la metodología se están adaptando a las necesidades de aprendizaje presentes en el aula y, por consiguiente, logramos en gran medida los objetivos marcados. No obstante, hacer referencia a los ítems 7 y 12 por ser los únicos que presentan una media inferior a cuatro. Éstos versan sobre el trabajo individual del alumnado durante el desarrollo de la unidad didáctica y la explicación de la evaluación constante de los estudiantes, así como, de los aspectos a mejorar. En ambos casos, tras analizar los cuestionarios, se pudo subsanar ambas carencias e incorporar dichos aspectos en la práctica docente.

Cuestionario de evaluación final

Tabla 5. Evaluación final (Fuente: Elaboración propia)

		Evaluador	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7
N.º	Válido	20	20	20	20	20	20	20	20
	Perdidos	1	1	1	1	1	1	1	1
Media		10,50	4,50	4,85	4,80	3,45	3,30	1,45	4,70
Mediana		10,50	5,00	5,00	5,00	3,00	3,00	1,00	5,00
Moda		1ª	5	5	5	3	3	1	5
		Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	
N.º	Válido	20	20	20	20	20	20	20	
	Perdidos	1	1	1	1	1	1	1	
Media		3,85	3,20	4,75	4,20	2,00	3,20	4,00	
Mediana		4,00	3,00	5,00	4,50	1,50	3,50	4,00	
Moda		4	3	5	5	1	4	4	

Éste se centra en los mismos aspectos que el primer instrumento de recogida de información. Por ello, nos sirve para conocer si, mediante la implementación de nuestra unidad didáctica, hemos podido mejorar algunas de las carencias presentes en el momento previo al inicio de ésta. De este modo, observamos como la media oscila entre 2 y 4,80. En este sentido, detenernos y realizar diversas matizaciones para analizar, de forma detallada, en qué aspectos hemos conseguido mejorar y en cuáles no. En cuanto a esto, podemos decir que se ha

logrado que el alumnado cambie, en gran medida, su concepción respecto a la materia de historia y a determinados conceptos que se estudian en ella. De igual modo, ha surgido un interés por analizar los acontecimientos que se estudian desde una perspectiva crítica. Por todo ello, podemos observar como los alumnos y alumnas han modificado determinados hábitos en relación con el estudio de esta asignatura.

Discusión y conclusiones

En primer lugar, es necesario indicar dónde radica la relevancia y utilidad de emplear estos recursos para la confección de este trabajo. La importancia se halla inserta en la necesidad de obtener la evaluación, por un grupo de expertos, de los materiales didácticos empleados para la confección de nuestra secuencia formativa, ya que, gracias a su corrección descubrimos si los recursos expuestos eran adecuados, realistas, para su utilización en un aula de Bachillerato. Y, por tanto, si podían satisfacer la necesidad de mejorar la adquisición de competencias históricas por parte del alumnado. Por otro lado, el motivo de apoyarnos en el uso de diversos cuestionarios, a realizar por los estudiantes, es poder saber de forma directa los conocimientos que poseen y perspectiva ante la materia.

Si atendemos a los datos obtenidos de los diferentes cuestionarios realizados por el alumnado, apreciamos diversas dolencias en lo que a su formación académica dentro del ámbito histórico se refiere. En este sentido, contemplamos la carencia de dominio de los conceptos de segundo orden y, por tanto, dicha ausencia demuestra un planteamiento educativo basado en la memorización y repetición de contenidos de forma aislada y olvidada. Esto, sin duda, es uno de los grandes problemas que presenta el sistema educativo español en la actualidad, aspecto que en otros países se está modificando mediante un replanteamiento de qué, cómo y cuándo enseñar historia. De igual modo, estos instrumentos han dado fe de los recursos utilizados en las aulas. Por ello, podemos decir que la herramienta estrella sigue siendo el libro de texto, rechazando el uso de fuentes primarias, iconográficas o cualquier otro recurso.

No obstante, es necesario hacer referencia a la problemática existente actualmente respecto al pensamiento histórico, centrándose ésta en cómo evaluar esta nueva forma de concebir la historia.

Es decir, el patrón de conducta imperante en los sistemas educativos sigue siendo la memorización de contenidos que son evaluados mediante la ejecución de un examen en el que, desafortunadamente, no se pueden evaluar las competencias anteriormente descritas y, por tanto, este método de calificación merma las posibilidades de desarrollo de determinadas destrezas en el alumnado. Habilidades necesarias para afrontar un satisfactorio aprendizaje del pensamiento histórico. Por ello, como indican diversos estudios, nos encontramos ante unos sistemas evaluativos donde priman los contenidos por encima de cómo aprende, asimila o trabaja el sujeto dicha información para alcanzar el conocimiento.

De igual modo, señalar cómo los estudiantes responden de forma satisfactoria a la innovación dentro del aula. Sin embargo, debemos de ser conscientes de que modificar un planteamiento metodológico, al que el alumnado está acostumbrado, es una ardua tarea que requiere tiempo y esfuerzo.

Por otro lado, los numerosos resultados generados dan constancia de la importancia y necesidad de que el pensamiento histórico se introduzca en los planteamientos metodológicos de la práctica docente. Ya que la implementación de las competencias históricas abre un abanico más amplio en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, la educación es un derecho fundamental de todo ciudadano y, por tanto, es necesario que el docente muestre una actitud flexible, innovadora y comprometida con sus alumnos y alumnas. Solo de este modo se podrá conseguir una educación equitativa y útil que otorgue al alumnado las herramientas necesarias para afrontar el presente y el futuro con profesionalidad. Por tanto, es necesario revalorizar el concepto de historia y de conciencia histórica para adaptar los recursos, planteamientos, instrumentos, metodología y contenidos a las necesidades de cada grupo de estudiantes. En definitiva, el pensamiento histórico se presenta ante el docente como un arma poderosa para afrontar las reformas que el sistema educativo necesita.

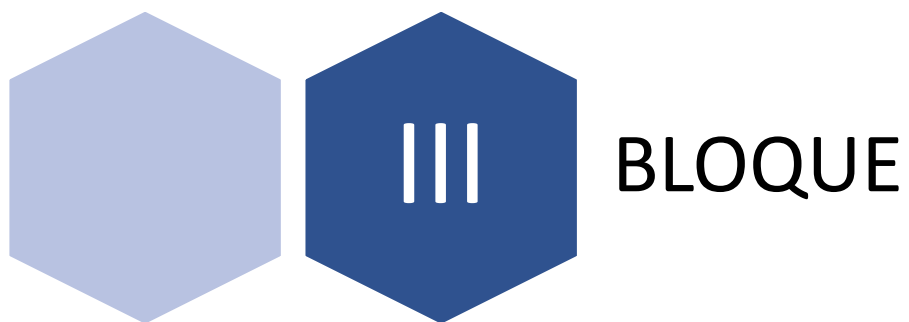
La enseñanza de la historia debe ser útil para entender lo que somos, tomando conciencia de problemas sociales y políticos, por medio de una formación cívica que debe surgir de la comprensión del pasado y el presente, afianzando el conocimiento de la alteridad y de valores como el respeto y la tolerancia. En la educación histórica debe ocupar un lugar fundamental la “memoria histórica”. (Miralles y Rodríguez, 2015, p. 84).

En suma, el análisis de los datos permitió analizar, en primera persona, en qué grado está el pensamiento histórico presente en un aula de Secundaria y, a su vez, comprobar la necesidad de desarrollar una conciencia histórica en el alumnado, así como una renovación y revalorización del concepto y enseñanza de la materia de historia.

Referencias bibliográficas

- García Sanz, M.P. (2003). *La evaluación de programas en la intervención socioeducativa*. Murcia, España: Diego Marín.
- García, M. P. y Morillas, L. R. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 113-124.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2016). Las competencias históricas en educación obligatoria: evaluación, estrategias basadas en la indagación, y argumentación de los estudiantes. *New approaches in education research*, 5 (2), 139-146.
- González, N., Zerpa, M. L., Gutiérrez, D. y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Revista de Educación Laurus*, 13 (23), 279-309.
- Lemke, J. L. (2006). Investigar para el futuro de la educación científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. *Enseñanza de las Ciencias*, 24 (1), 5-12.
- Miralles, P. y Rodríguez, R. (2015). Estado de la Cuestión sobre la Investigación en Didáctica de la Historia en España. *Índice Histórico Español*, 128, 67-95.

- Pérez Juste, Ramón. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), pp. 261-287.
- Sáiz, J. y López-Facal, R. (2014). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, Canadá: Nelson.



BLOQUE III: IDENTIDAD Y PATRIMONIO.
¿UNA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PARA
LA INTEGRACIÓN O PARA LA EXCLUSIÓN?

CAPÍTULO 17

EL PATRIMONIO LOCAL OLVIDADO: RECURSO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Raimundo A. Rodríguez
Pérez

(Universidad de Murcia, España)

Introducción

El aprendizaje servicio es una metodología muy poco empleada, hasta ahora, en la didáctica del patrimonio y la historia. Sin embargo, presenta un gran potencial como aglutinador de necesidades sociales y propuestas de enseñanza que salgan del ámbito meramente educativo, dado que favorece una colaboración práctica.

A partir del ejemplo de la red de regadío tradicional de la zona occidental de la Huerta de Murcia (municipios de Murcia y Alcantarilla), en el sureste de España, se propone insertar la práctica educativa con las actividades de ciertos colectivos sociales, que buscan recuperar el esplendor perdido de este paisaje milenario, de origen medieval islámico (siglo X). *Huermur* y *Legado* son dos asociaciones que trabajan por conservar lo que queda de regadío tradicional, así como el paisaje y patrimonio que lo configura y da sentido. Esta propuesta favorece que estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia colaboren con ellas, dando a conocer los principales recursos existentes en el tramo inicial de las

dos acequias mayores (Alquibla y Aljufía) desde la Contraparada hasta las ruedas de Alcantarilla y La Ñora.

Facilitar la colaboración de maestros en formación, colegios, universidad y asociaciones sin ánimo de lucro puede promover una mayor concienciación del patrimonio amenazado. En suma, dar a conocer los valores y las iniciativas que promueven la divulgación de una forma de vida y un uso respetuoso de los recursos naturales. Ello implica reflexionar sobre nuestras raíces, avances y retrocesos, implicando a instituciones y, por supuesto, a escolares y sus familias en el conocimiento y respeto por los recursos patrimoniales, naturales, económicos y sociales que se encuentran en el entorno más próximo.

El aprendizaje servicio: rasgos y posibilidades didácticas

El aprendizaje servicio es una propuesta pedagógica que combina la participación ciudadana con el aprendizaje de contenidos académicos, lo cual contribuye al desarrollo de competencias ciudadanas y contenidos de aprendizaje en contextos reales (Figueredo, Hernández y Martínez, 2017). Requiere movilizar aprendizajes adquiridos dándoles sentido en una acción de servicio por lo que es una metodología que promueve el aprendizaje reflexivo y activo. Asimismo, facilita la construcción de una ciudadanía activa y comprometida a través de acciones que tratan de mejorar y satisfacer las necesidades del entorno (Martínez, 2008). Se centra, por tanto, en dos núcleos fundamentales: el aprendizaje, situado dentro de pedagogías activas y en conexión con el entorno comunitario con el objetivo de mejorarlo, y el servicio, vinculado a prácticas de intervención ciudadana.

En un trabajado financiado por el Ministerio de Educación de Argentina (2012), se revisaron diferentes definiciones de aprendizaje servicio en diversas lenguas constatándose que todas ellas presentan unos rasgos comunes, a saber:

1. Las acciones de aprendizaje servicio implican atender necesidades de la comunidad. Atender a tales necesidades no sólo supone hacer un diagnóstico de la realidad sino orquestar un conjunto de acciones que contribuyan a transformarla. Así mismo, es de vital importancia hacer partícipes de ese

diagnóstico y de esas acciones transformadoras a los individuos y comunidades que están afectados por la problemática que se pretende solucionar.

2. Las acciones de aprendizaje servicio implican dar un papel protagonista a los estudiantes. Los estudiantes han de involucrarse en todo el proceso. El estudiante ha de asumir un papel activo desde la identificación de la necesidad o problema hasta el diseño y evaluación de la intervención que se pretende llevar a cabo.

3. Las acciones de aprendizaje servicio están íntimamente relacionadas con los contenidos de aprendizaje, lo que supone identificar aquellos elementos del currículum que se va a contribuir a desarrollar mediante la acción solidaria.

El aprendizaje servicio, más que erigirse como una estrategia metodológica, es un enfoque pedagógico integral porque, al combinar el aprendizaje académico con la participación en la comunidad, permite dotar de significatividad los contenidos que articulan los planes formativos al tiempo que contribuye a desarrollar un pensamiento crítico y ético del entorno en el que vivimos. La implicación del alumnado en la comunidad, identificando necesidades e interviniendo para mejorar la realidad, contribuye a tomar conciencia de situaciones de injusticia, cuestión fundamental si se quiere avanzar hacia una sociedad más democrática y equitativa. Desde esta óptica no se entiende la participación comunitaria que posibilita el aprendizaje servicio desde una perspectiva caritativa orientada a satisfacer las necesidades de individuos y comunidades, sino desde un marco que posibilita a los estudiantes tomar conciencia de los derechos sociales que el Estado tiene la obligación de garantizar (Deeley, 2016).

Historia local a través del aprendizaje servicio

La novedad que supone esta propuesta didáctica radica en que la mayoría de iniciativas ligadas al aprendizaje servicio versan sobre situaciones de exclusión social. Respecto a la historia local, y el patrimonio vinculado a ella, no se plantea este tipo de metodología, quizá por emanar de la pedagogía y la educación social, si bien existe alguna experiencia previa positiva, por ejemplo sobre el patrimonio de la ciudad de Cartagena (Chaparro Sainz, Alcaraz García y Villalba

Gómez, 2017). Conocer el paisaje y entorno próximo puede ser una herramienta de gran valor educativo, que redunde no sólo en una mejor formación de los estudiantes universitarios (con edades en torno a los 20 años), sino también de los alumnos de Educación Primaria (6-11 años) y sus familias.

La enseñanza de la historia, en general, y de la historia local, en particular, no suele ser vista como una necesidad por parte de la comunidad educativa, debido al escaso interés que despierta en la sociedad, más allá de estudiosos. Esto denota la persistencia de la historia como una disciplina erudita, anclada en paradigmas poco atractivos para estudiantes. De ahí la necesidad de sacarla de las aulas para enseñarla *in situ*, mediante métodos de indagación y estrategias cooperativas, tales como: estudios de caso, salidas escolares, proyectos, aprendizaje basado en problemas (De la Calle, 2016; Galindo Morales, 2016; Gómez Carrasco y Rodríguez Pérez, 2014; Gutiérrez y Arana, 2017; Oller, 2011; Vilarrasa, 2003). Sin embargo, éstas no redundan en un beneficio para la comunidad, algo que sí puede aportar el aprendizaje servicio por sus orígenes vinculados a combatir desigualdades sociales y situaciones de exclusión.

Por tanto, partiendo de una metodología ajena a la historia, se pueden extraer pautas dignas de interés que acerquen la historia local como algo atractivo y útil. Es decir, que los estudiantes universitarios y los de Educación Primaria se sientan partícipes de la recuperación de su pasado, convirtiéndose en aprendices de historiadores y arqueólogos. Esto, a su vez, coadyuvará a que adquieran valores cívicos y, a la postre, a generar sociedades más avanzadas.

La recuperación de la historia local, por medio del patrimonio material en peligro, supone un recurso educativo de primer orden. A su vez, puede impulsar la educación no formal e informal, para el conjunto de la sociedad, comenzando por las familias de los escolares y los maestros implicados en la propuesta didáctica sobre el aprendizaje servicio. Por otro lado, recuperar esa herencia cultural y paisajística redundaría en un motor de crecimiento económico, a través de la restauración, puestas en valor y divulgación de la historia. En concreto, el sector de la construcción y el turismo se verían revitalizados, generando ejes de desarrollo cultural. Aunque ante todo este legado histórico debe ser reconocido por los propios murcianos, que después podrán darlo a conocer a visitantes.

La propuesta didáctica consiste en que los estudiantes de la asignatura Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales de 3.º del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación (Universidad de Murcia), pongan en contacto a colegios de Educación Primaria con asociaciones que promueven la defensa del patrimonio de su entorno próximo. Se trata, pues, de una triple vertiente que implica: universidad, colegios y asociaciones.

En concreto se han seleccionado dos asociaciones que defienden el patrimonio cultural y natural de la Huerta de Murcia, surgidas en los últimos años y con amplia repercusión en prensa y redes sociales, que han usado para reclamar una mayor atención por un patrimonio hartamente deteriorado. Una tiene su sede en el municipio de Murcia (*Huermur*) y otra en Alcantarilla (*Legado*). El éxito de algunas de sus demandas ante las autoridades políticas y judiciales, así como el impacto mediático de sus acciones, ha impulsado la recuperación de ciertos elementos patrimoniales o evitado su desaparición total (puentes, acueductos, acequias, molinos). Por tanto, los maestros en formación deben tomar conciencia del valor que tiene la movilización social para evitar la degradación, aún mayor, de un patrimonio olvidado por el fin de una sociedad agraria que ha dado paso, de forma precipitada, a una sociedad dedicada en su mayor parte al sector servicios.

Los maestros en formación deberán analizar el patrimonio en peligro de la comarca de la Huerta de Murcia (sureste de España), concretamente de dos de sus municipios: Murcia y Alcantarilla. A través de la búsqueda en prensa digital (diarios *La Verdad* y *La Opinión* de Murcia) verán cuáles son los lugares emblemáticos de ambas localidades y en qué condiciones se encuentran. En pequeños grupos dividirán sus búsquedas en cuatro tipos de elementos patrimoniales: arqueológico, hidráulico, civil y religioso. Una vez elaborado el listado, se seleccionarán aquellos inmuebles o yacimientos arqueológicos más relevantes y a la vez más desprotegidos.

Una vez que los estudiantes han aprendido cuáles son los valores histórico-artísticos de la comarca y han analizado su potencial didáctico, la segunda fase es ir a los colegios donde desarrollan las prácticas. La tercera supone que divulguen y colaboren en las acciones de los colectivos citados, dándolos a conocer entre los estudiantes de Educación Primaria. Para que no quede en una

mera actividad puntual, los maestros en formación deben ir más allá de la acción de voluntariado o de la salida escolar. Así pues, los responsables de las asociaciones irán a los colegios a divulgar sus actuaciones y después mostrarán *in situ* los principales valores del patrimonio que pretenden proteger.

La duración de esta propuesta sería de dos meses, período que centra las Prácticas escolares del segundo cuatrimestre, pero debería prepararse durante todo el cuatrimestre anterior. Además los maestros en formación deberán comprometerse a colaborar con una de las asociaciones una hora semanal, asistiendo a sus reuniones y salidas de campo, a fin de conocer las iniciativas y proyectos, tales como inventario de bienes inmuebles en peligro o reuniones con representantes vecinales.

Los lugares a estudiar de la Huerta de Murcia serían algo más de una quincena, aunque la muestra podría ser más amplia:

- Patrimonio arqueológico (García Cano, 2006):
 - Murcia: restos del Molino de la Pólvora (Guadalupe).
 - Alcantarilla: poblado íbero del Cabezo de la Rueda.
- Patrimonio hidráulico (Calvo García-Tornel, 1982; Díaz Cassou, 1889; Jorge Aragoneses, 1967; López Campuzano, 2001; Martínez Martínez, 2010; Morales Gil, 2001; Muñoz Bravo, Cortés Gimeno, Arenillas Parra, Díaz-Guerra Jaén, 1998):
 - Murcia: azud de la Contraparada (Javalí Viejo y Javalí Nuevo); rueda y acueducto de La Ñora.
 - Alcantarilla: rueda y acueducto; arcos de la Rambla de las Zorreras; puente de las Pilas.
- Patrimonio civil (Griñán Montealegre y Sánchez López, 2002; Griñán Montealegre, Sánchez López y Palazón Botella, 2007-2008):
 - Murcia: Fábrica de Pólvora; casa torre de la Escudera (Puebla de Soto).
 - Alcantarilla: casa torre de la Voz Negra; estación de ferrocarril; casa modernista Precioso; fábrica de conservas Esteva y Canet.

- Patrimonio religioso (Franco Manzano, 2001; Pelegrín Garrido, 2010):
 - Murcia: ermita de San Antón (Puebla de Soto).
 - Alcantarilla: ermita de la Voz Negra.

Se distinguen las siguientes etapas de planificación (Ministerio de Educación de Argentina, 2002: 33-54):

1. Motivación. Se trata de implicar y responsabilizar lo máximo posible a todos los actores que, de manera directa e indirecta, participarán en el proyecto de servicio comunitario. Supone tener en cuenta dos cuestiones: por un lado, la motivación personal e institucional para el desarrollo del proyecto y, por otro, el conocimiento y comprensión del concepto de aprendizaje servicio.

En esta primera fase se presentaría la propuesta a los maestros en formación de la Universidad de Murcia, así como a los colegios de Educación Primaria donde van a hacer las prácticas, preferentemente de los municipios de Murcia y Alcantarilla, zona en la que desempeñan su actividad las dos asociaciones citadas. Se establecería un calendario diferenciado en dos partes: primer cuatrimestre, con actuaciones en la Universidad de Murcia, dentro de la asignatura de referencia y colaboración con los colectivos pro Huerta de Murcia; segundo cuatrimestre, actuación conjunta de colegios y asociaciones, con la supervisión de los docentes universitarios que coordinen la actividad.

2. Diagnóstico. Supone identificar las necesidades o problemas de la comunidad sobre la que se va a intervenir. Es importante que todos los actores se impliquen en dicha identificación para asegurar la efectividad del servicio comunitario. Así mismo en esta fase es importante analizar la posibilidad de respuesta que tiene la institución promotora del proyecto en función de su identidad y de acuerdo con los recursos, prioridades y tiempos disponibles.

En esta fase habría que solicitar los permisos pertinentes a la Facultad de Educación (Universidad de Murcia), concejalías de educación de los ayuntamientos de Murcia y Alcantarilla, y Consejería de Educación del gobierno autonómico de la Región de Murcia. Dado que se trabajará con estudiantes menores de edad debe seguirse un protocolo de actuación, además de mostrar

el calendario y acciones propuestas, a fin de que los respectivos organismos (universitario, municipal y autonómico) sean conocedores y testigos del proyecto de aprendizaje servicio. No sería necesario pedir ayuda financiera, salvo para algún desplazamiento de los estudiantes a lugares cercanos de su propio municipio, con cortos trayectos en autocar. Los estudiantes universitarios y los maestros que tutelen sus prácticas en los colegios necesitarían informar de esas actividades, pudiendo así integrarlas en su programación docente.

3. Diseño y planificación. En esta fase se trata de articular todos los elementos clásicos de diseño de cualquier proyecto de intervención socioeducativa, aunque atendiendo a algunas particularidades que son propias del aprendizaje servicio. En este sentido, se tendrán que definir los objetivos –diferenciando entre objetivos de aprendizaje y objetivos de acción solidaria–, fijar los destinatarios, las actividades, la temporalización, los responsables y los recursos. Señalar aquí, por ser la piedra angular de este tipo de proyectos, la necesidad de articular curricularmente el proyecto identificando con claridad qué asignaturas o áreas y contenidos concretos desarrollarán los estudiantes con la acción solidaria.

Para acometer este proyecto los estudiantes universitarios diseñarán actividades para sus prácticas escolares del segundo cuatrimestre del curso, durante el cuatrimestre previo, en el marco de la asignatura Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales (3.º de Educación Primaria). En pequeños grupos (4-6 estudiantes) se analizarán cada uno de los emblemas patrimoniales en peligro. Dichos inmuebles serán repartidos por sorteo, a partir de la clasificación antes citada. Así pues, un grupo hará solamente propuestas de patrimonio hidráulico, mientras que los demás se ocupan del resto de tipologías (arqueológica, civil y religiosa).

En las clases prácticas se analizarán qué tipo de medidas promueven las asociaciones que velan por la defensa del patrimonio de la Huerta de Murcia, confiriendo así coherencia a las propuestas. Miembros de dichas asociaciones serán invitados al aula para explicar sus líneas maestras y después se harán sesiones de trabajo de campo con ellos. Los estudiantes colaborarán con ellos en acciones de prospección arqueológica, fotografías, búsqueda de documentación en prensa y archivos digitales, análisis de la legislación sobre patrimonio y asistencia a reuniones de trabajo.

Esas actividades serán expuestas en pequeños grupos y coevaluadas en la parte práctica de la asignatura. Los demás compañeros y el docente corregirán –con el mismo peso en la calificación final– mediante una rúbrica analítica (Miralles Martínez y Díaz Serrano, 2016) las propuestas elaboradas por escrito y su capacidad para exponerlas de forma oral. El debate sobre lo expuesto, sus logros y carencias dará pie a un formato de actividad lista para aplicarse en los colegios de Educación Primaria.

4. Ejecución. Supone la puesta en práctica de lo planificado. En esta etapa es donde se desarrollan los contenidos curriculares previstos en la fase de diseño por lo que se podrán combinar actividades de práctica solidaria con actividades formativas de tipo curricular, necesarias para llevar a cabo las acciones de servicio comunitario.

Esta fase es la más relevante. Se dará en el segundo cuatrimestre del curso, concretamente durante los meses de febrero y marzo, cuando los estudiantes universitarios hacen prácticas en colegios de enseñanza primaria. Tiene una misión doble. Por un lado, aplicar al menos una de las actividades puntuales sobre historia local, diseñada en el cuatrimestre anterior, y evaluarla para conocer la respuesta de los alumnos de Educación Primaria. Para ello se contará con la ayuda de los maestros-tutores de prácticas.

Por otro lado, se darán a conocer en el colegio las acciones de las asociaciones con las que se colabora. Charlas, realización de trabajos grupales sobre la historia de la Huerta de Murcia, exposición de los mismos en el colegio. Pero sobre todo habrá que salir del aula, para estudiar *in situ* algunos de los bienes en peligro de su localidad y compararlos con otros recuperados (o en vías de serlo). Las familias de los alumnos del colegio pueden sumarse a este tipo de iniciativas, sobre todo si se emprenden como complemento formativo en horario extraescolar y dada la cercanía de los lugares a estudiar.

5. Cierre. Es aquí donde se valoran los resultados en cuanto a los aprendizajes curriculares adquiridos y los objetivos que se pretendían conseguir con los destinatarios del servicio solidario. Esta valoración será más enriquecedora si se tienen en cuenta las percepciones de los estudiantes, los destinatarios del proyecto y todos los profesionales implicados. Esta fase es fundamental para

recoger información que mejore el proyecto de cara a futuras intervenciones. Además permitirá difundir la experiencia, cuestión que podrá redundar en una valoración positiva por parte de la comunidad y, por ende, en la implicación de otros actores e instituciones.

Esta parte final requiere un proceso de metaevaluación del aprendizaje servicio, para poner de relieve ventajas e inconvenientes del proceso. La parte docente se evaluará mediante el análisis de los trabajos realizados tanto por maestros en formación como por alumnos de enseñanza primaria, por medio de rúbricas que evalúen el logro de conceptos de pensamiento histórico: relevancia histórica, fuentes, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica, dimensión ética de la historia (Seixas y Morton, 2013).

En cuanto a la parte de servicio a la comunidad, se basará en las respuestas de los cuestionarios dadas por: maestros en formación, alumnos de Educación Primaria, familiares de los mismos, maestros-tutores y miembros de las asociaciones colaboradoras. El cuestionario debe recoger qué se conoce –antes y después del proyecto educativo– sobre: la historia local; el valor otorgado al patrimonio como fuente primaria de la historia; edificios y lugares; necesidad de recuperar el legado cultural y el paisaje circundante.

La divulgación correría a cargo de la Facultad de Educación y las administraciones implicadas (ayuntamientos y comunidad autónoma), que a través de la prensa y sus respectivas páginas web darían a conocer el proceso y los resultados obtenidos. En caso contrario no habría repercusión y quedaría en una iniciativa aislada. En suma, esta propuesta educativa trata de sacar la enseñanza de la historia local de las aulas y del encorsetamiento de decretos y manuales, para acercarla a la sociedad, de la mano de colectivos que trabajan por la conservación del paisaje y el patrimonio del entorno próximo.

Referencias bibliográficas

- Calvo García-Tornel, F. (1982). *Continuidad y cambio en la huerta de Murcia*. Murcia: Academia Alfonso X el Sabio.
- Chaparro Sainz, Á., Alcaraz García, S. y Villalba Gómez, J. V. (2017). La formación de maestros a través de un programa de aprendizaje-servicio:

un proyecto para enseñar ciencias sociales. En R. Martínez Medina, R. García-Moris y C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 62-71). Córdoba: Universidad de Córdoba.

De la Calle, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, 7-12.

Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.

Díaz Cassou, P. (1889). *Ordenanzas y costumbres de la Huerta de Murcia*. Madrid: Fortanet.

Figueredo, V., Hernández, C. M. y Martínez, A. (2017). El Aprendizaje-Servicio como metodología para favorecer la construcción de la ciudadanía. En R. Mínguez Vallejos y E. R. Sánchez (Coords.), *Actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación* (pp. 798-803). Murcia: Editum.

Franco Manzano, J. J. (2001). *Arte y tradición en la Huerta de Murcia*. Murcia: Editora Regional.

Galindo Morales, R. (2016). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria. Modelo didáctico y estrategias metodológicas. En Á. Liceras Ruiz y G. Romero Sánchez (2016), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 73-94). Madrid: Pirámide.

García Cano, J. M. (2006). *Pasado y presente del patrimonio arqueológico en la Región de Murcia*. Murcia: Fundación Centro de Estudios Históricos e Investigaciones Locales Región de Murcia.

Gómez Carrasco, C. J. y Rodríguez Pérez, R. A. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 307-325.

Griñán Monteaegre, M. y Sánchez López, M. (2002). El patrimonio artístico, cultural y paisajístico en el casco antiguo de Alcantarilla: un estado de la cuestión. *Imafronte*, 16, 177-194.

- Griñán Montealegre, M., Sánchez López, M. y Palazón Botella, M. D. (2007-2008). Propuesta de una ruta de la industria conservera en la Región de Murcia. *Imafronte*, 19-20, 105-118.
- Gutiérrez, M. C. y Marcela Arana, D. (2017). La evaluación continua en el ABP. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 88, 25-29.
- Jorge Aragoneses, M. (1967). *Museo Etnológico de la Huerta (Alcantarilla. Murcia)*. Madrid: Dirección General de Bellas Artes.
- López Campuzano, M. (2001). Los acueductos de las acequias Alquibla, el Turbedal y la Dava (Alcantarilla): datos arqueológicos sobre la evolución del sistema de regadío rural de la huerta de Murcia durante la alta y baja Edad Media. En *Memorias de Arqueología* (pp. 636-655). Murcia: Tres Fronteras.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro.
- Martínez Martínez, M. (2010). *La cultura del agua en la Murcia medieval (ss. IX-XV)*. Murcia: Fundación Centro de Estudios Históricos e Investigaciones Locales Región de Murcia.
- Ministerio de Educación de Argentina (2012). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Miralles Martínez, P. y Díaz-Serrano, J. (2016). El proceso evaluativo en la enseñanza de la historia. *Andamio*, 3-2, 13-34.
- Morales Gil, A. (2001). *Agua y Territorio en la Región de Murcia*. Murcia: Fundación Centro de Estudios Históricos e Investigaciones Locales Región de Murcia.
- Muñoz Bravo, J., Cortés Gimeno, R., Arenillas Parra, M. y Díaz-Guerra Jaén, C. (1998). Evolución histórica del complejo hidráulico de la Contraparada. En F. Bores (Ed.), *Actas del Segundo Congreso Nacional de Historia de la construcción* (pp. 337-342). La Coruña: Universidad de La Coruña.

- Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (Eds.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 163-183). Madrid: Síntesis.
- Pelegrín Garrido, M. C. (2010). *Las Ermitas de Murcia, su huerta y su campo*. Murcia: Ayuntamiento de Murcia.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 13-25.

CAPÍTULO 18

CANTAR LA CANCIÓN DEL OTRO. CUESTIONAMIENTO DEL BINOMIO IDENTIDAD-PATRIMONIO EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Sebastián Molina Puche &
Leonor Ruiz Guerrero
(Universidad de Murcia, España)

Introducción

En los últimos tiempos, en Europa y fuera de ella, se está extendiendo un peligroso discurso que parte de la idea de que las identidades son compartimentos estanco, que deben reivindicar su singularidad y protegerse de la contaminación externa, que podría hacerles perder su esencia. Y no solo eso, sino que también se disemina (en un sentido similar a lo que ocurría con las semillas de los baobab de *El Principito*) la creencia de que unas identidades están por encima de otras, son más legítimas, aceptables, humanas. Y que, siendo así, han de imponerse a las tenidas por inferiores.

Estos pensamientos, no cabe duda, no son ni mucho menos novedosos, el binomio identidad/alteridad y sus consecuencias son viejos conocidos, sobre todo en el ámbito europeo. Lo que sorprende, entonces, no es tanto su presencia, como el hecho de que se dé en países pretendidamente democráticos. Y más aún, que quienes defienden este discurso recurran a la terminología misma de la democracia para legitimarlo.

La democracia ha de ser garante de las identidades de los pueblos, de sus libertades, de su progreso. Ha de poner en valor sus patrimonios culturales. Nada de esto puede negarse. Pero de ningún modo puede apoyar y dar cobertura a los relatos míticos que forjan naciones excluyentes. No es admisible que bajo la bandera de la libertad propia se esconda la eliminación de las libertades de otros.

Los relatos míticos se construyen principalmente a partir de la sacralización de las lenguas, las costumbres, las tradiciones, creando trincheras, que separan a los unos de los otros. Si el relato se lleva a los extremos la trinchera da paso a la imposición: el otro no tiene cultura, o si la tiene su carácter inferior obliga a descartarla. A veces bajo el argumento cínico de que “es por su propio bien”.

Y en realidad, la sorpresa no es tanta. Las democracias ya han criado serpientes en su pecho con anterioridad. Y los tiempos parecen de nuevo propicios para ello. El aumento de la diversidad y pluralidad de las sociedades en este siglo y el anterior, producido a un ritmo vertiginoso, es un perfecto caldo de cultivo para la expansión de los relatos identitarios basados en la exclusión.

Quien no ha alcanzado la madurez democrática, obvia que ese pueblo del que forma parte está tejido por muchas otras narraciones, que esa identidad que cree estable e inmutable no es más que una hibridación. Que las huellas de quienes la atraviesan borran esa frontera inútil dibujada a tiza.

Tras la constatación, viene el interrogante. Cómo hacer frente a esta situación, y cómo hacerlo, además, dentro del espacio educativo, cuando este ha sido muy a menudo el de la difusión de esas narrativas míticas.

Con frecuencia, las escuelas han preferido cerrar las mentes a abrirlas. No obstante, también han sido y pueden ser espacios para la libertad y el cuestionamiento. Y este potencial no puede ser desdeñado.

Por otra parte, a la educación se suma la literatura, siempre reflejo y trampolín de los cambios sociales. Y dentro de ella, la literatura infantil y juvenil. Es a ella a la que se va a recurrir en este estudio, para manejarla dentro del espacio aula. El valor de la literatura para combatir el ataque a la alteridad es cada vez más reconocido en los ámbitos académicos. Según Petit (2015): “La lectura de obras

literarias es un medio casi sin igual para conocer al Otro desde el interior.” (p. 58). O, en palabras de Colomer (2012, p. 7):

Las sociedades actuales necesitan construir una nueva representación de sí mismas que incluya de manera satisfactoria la diversidad de orígenes y culturas de sus individuos. La literatura, sin duda, es un potente instrumento para ello, tal como ya lo fue en la constitución de las representaciones nacionales durante el siglo XIX. Muchos elementos del imaginario social se transmiten a través de la literatura y en ella se produce un juego de símbolos y referentes culturales que permiten construir la conciencia de pertenecer a un amplio espectro de identidades que abarca, desde la cultura más próxima, hasta la propia percepción de individuos integrantes de la humanidad.

Desde el campo de los estudios literarios lleva tiempo confirmándose esta circunstancia, y en los últimos tiempos a estos equipos de investigación se han unido los de la esfera de las Ciencias Sociales. Ahora, junto a las novelas distópicas tradicionales (*1984*, *Rebelión en la granja*, *El cuento de la criada*, etc.) es posible hallar nuevos textos de otros géneros, como el álbum ilustrado. Quizás porque se tiene también cada vez más conciencia de que no solo en Educación Secundaria, donde se trabajaban tales novelas, se pueden abordar cuestiones complejas de historia, geografía o educación cívica. Cada vez se presta más atención a la Educación Primaria, e incluso a la Infantil, donde la literatura puede ser un recurso de amplias posibilidades con respecto a tales cuestiones.

El género álbum, aquel que no existiría sin el diálogo de sus partes visual y verbal, ese en el que las ilustraciones predominan y el texto se vuelve mínimo o incluso desaparece, donde su extensión no suele sobrepasar las 32 páginas, se revela como especialmente idóneo para los fines perseguidos. Sobre todo porque, a diferencia de los cuentos, es frecuente que presente un relato plagado de oquedades e interrogantes, hasta es posible que carezca de un final definido. Un “buen álbum” debe ofrecer a su público más preguntas que respuestas, ha de desafiar su inteligencia y ayudarle a desarrollar su pensamiento crítico.

El potencial de este género para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en sus diversos aspectos, ha sido puesto de manifiesto, por ejemplo, en el reciente monográfico publicado por la revista *Íber*, en abril de este 2018. Artículos de Pilar Rivero e Ignacio Gil-Díaz, Jaume Centelles, Alfredo Palacios y Nívola Uyá, de Beatriz Hoster y M^a José Lobato, Julián Pelegrín, Rosa M^a Tabernero, o los

autores de este estudio, dan cuenta de sus múltiples posibilidades de uso en las aulas.

Por otra parte, desde 2006 el Grupo GRETEL, de la Universidad Autónoma de Barcelona, estudia el uso de los álbumes para facilitar la acogida de alumnado inmigrante en las aulas. Este equipo investigador parte del hecho de que las sociedades son cada vez más plurales y diversas, lo que “plantea el reto social de pensar un nuevo *nosotros* que no signifique un *no a los otros*, en el juego de palabras utilizado a menudo por el filósofo Xavier Rubert de Ventós.” (Colomer, 2012, p. 8).

Igualmente, en el contexto canadiense llevan tiempo investigando el empleo de los álbumes para tratar la diversidad y multiculturalidad. El tema de la identidad puede ser abordado en este tipo de textos desde dos perspectivas, como apunta McKenzie (2003) al que se hace referencia en Johnston y Bainbridge (2013): “They can act as cultural texts that may promote a cohesive, harmonious, and exclusionary view of national identity, or serve as a counter-articulation to notions of a homogeneous and cohesive sense of nation.”

En este caso se ha escogido un álbum del segundo tipo, enlazando el presente estudio con los antecedentes expuestos. De modo que lo que aquí se va a mostrar son los resultados de una intervención, en un aula de Educación Primaria, que tiene como eje principal la lectura del álbum *Los Conquistadores*, de David McKee (2004), y en la que se pretendía que el alumnado detectase el cuestionamiento, ofrecido por el texto, del discurso conquistador y de la distinción identidad/alteridad. Por medio de un relato aparentemente sencillo, en el que el patrimonio cultural se configura como aspecto clave, se condujo a los niños y niñas a reflexionar sobre conceptos como la libertad, la imposición, el conocimiento del otro, etc.

Metodología

Objetivos

El objetivo principal de este estudio es mostrar cómo el recurso álbum ilustrado es propicio para abordar el par identidad/alteridad, y de manera concreta cuando este se presenta vinculado al patrimonio cultural.

Trasladando el citado objetivo a la intervención específica que se propone, lo que se desea es que el alumnado de Educación Primaria aprenda a cuestionar ese empleo excluyente del patrimonio cultural. Y para ello ha de percibir la relevancia de los elementos culturales, y cómo estos pueden ser un factor de inclusión y de disolución de fronteras, reconociendo como positivo el intercambio cultural.

Esto supone identificar los intentos de imposición de un modo de vivir y pensar que no concede espacios a la divergencia; implica reconocer la diversidad y pluralidad como algo necesario y enriquecedor; y tomar conciencia de que las identidades están en permanente evolución a partir de las diversas fuentes de las que beben, siendo una mezcla, un tejido, en el que es imposible distinguir sus partes componentes.

Cuando el alumnado se da cuenta de que los unos (identidad) han pasado a ser los otros (alteridad), y viceversa, la distinción se desdibuja y no puede mantenerse en el tiempo, a pesar de que no todos los personajes del libro sean conscientes de ello.

Contexto y participantes

En este estudio se ha contado con la participación de todo un grupo-clase de tercer curso de Educación Primaria, del CEIP Nuestra Señora de los Ángeles (El Esparragal, Murcia). Este centro se ubica en un entorno rural y solo tiene una línea.

El grupo estaba compuesto por 23 estudiantes, de los cuales 14 eran niños y 9 niñas.

Había dos alumnas de origen familiar extranjero (marroquíes), y también alumnado con necesidades educativas, aunque sin precisar adaptaciones en el contenido o en las actividades.

La intervención educativa tuvo lugar durante el curso 2015/16.

Diseño

En este estudio se ha seguido una metodología de carácter cualitativo. Para la recogida de la información se ha empleado una técnica que consideraremos directa por haberse producido dentro y para la investigación, en el contexto de

la observación participante: las producciones del alumnado (redacciones). El análisis de contenido ha sido la técnica escogida para el tratamiento de los datos recopilados. Para ello se ha utilizado el programa Atlas.ti (versión 8).

Procedimiento

El programa aplicado a este grupo se componía de seis sesiones de una hora de duración, que tenían lugar cada 15 días. Aquí se va a dar cuenta de solo una de las actividades propuestas, aquella en la que el alumnado pudo desarrollar mejor sus ideas respecto al álbum leído, al tener que redactarlas.

Tras familiarizar a los niños y niñas con el género álbum, se les leyó en voz alta un ejemplar de *Los Conquistadores*, de David McKee, al tiempo que se proyectaba el texto en la pizarra digital, de manera que todos pudieran tener acceso al mismo. Se hizo en gran grupo.

Después de la lectura se produjo un pequeño momento de conversación, en el que el alumnado planteó dudas respecto al final de la narración, dada su ambigüedad. Estas dudas se devolvieron a quien las había formulado y al resto del grupo, preguntando qué opinaban ellos y ellas al respecto. La incertidumbre acerca de si se había producido o no la conquista era la tónica general.

A continuación, se propuso la redacción individual de un texto en el que debían ponerse en la piel de alguno de los personajes del álbum: un habitante del país conquistador; un habitante del pequeño país; un soldado; o el General. Para que hubiera una distribución equitativa de los papeles, se les asignaron de manera aleatoria.

Se dedicó a esta actividad el tiempo restante de la sesión tras la lectura. Durante la realización de la misma se resolvieron dudas sobre el texto o sobre la tarea solicitada.

Texto seleccionado

Parece oportuno explicar un poco más de qué trata el álbum leído al alumnado, así como aspectos relativos al modo en que está narrada la historia, para que se comprenda mejor su utilidad para lograr los fines perseguidos.

El relato empieza utilizando una fórmula típica de los cuentos clásicos: “Había una vez...”. Esto es totalmente intencional, puesto que posiciona al público lector a cierta distancia, dándole a entender que lo que se le está contando es precisamente eso, un cuento. En este tipo de textos, los cuentos, los narradores son fiables, la información no deja margen a la duda y el final suele estar bien definido.

Por otra parte, la historia está explicada en tercera persona, como también suele ser habitual en los cuentos. Pero surgen fisuras en la narración, porque el narrador de este álbum omite información importante que las ilustraciones sí revelan (cómo es la gente en el país conquistador y cómo en el pequeño país, por ejemplo). En cierto modo, parece ingenuo, pero la sospecha de que no lo es sobrevuela toda la lectura. No resulta del todo fiable.

Lo que se cuenta en el álbum es la historia de un país muy grande gobernado por un General, en el que su gente “creía que su manera de vivir era la mejor” (McKee, 2004, s.p.), sin ningún atisbo de cuestionamiento, y a pesar de desconocer la de otros países. Lo que nos muestran las ilustraciones es una absoluta homogeneidad (mismas ropas, mismos peinados, hasta los edificios y el paisaje son uniformes).

El General había conquistado a todos los países que rodeaban al suyo, con ayuda de su gran cañón y su ejército, y bajo la excusa de que era “por su propio bien” pues “así podrán ser como nosotros” (McKee, 2004, s.p). Es decir, los rasgos culturales de la otredad, en caso de considerarse que los tengan, son tenidos por inferiores, y deben ser modificados en aras del progreso. La libertad de esos otros para mantener sus pautas culturales no es tomada en cuenta.

Sin embargo, un día llegan a un pequeño país que no opone resistencia. Los soldados no luchan y empiezan a convivir pacíficamente con sus habitantes, compartiendo sus comidas, juegos, cuentos, etc.



Figura 1. Intercambio cultural entre soldados y habitantes del pequeño país

El General, pese a todo, acaba dando por hecha la conquista y regresa victorioso a su país, para constatar que allí se han incorporado y mezclado las pautas culturales del pequeño país con las del suyo. Mas para él todo se reduce a los estragos propios de una guerra.

Su aparente ingenuidad desconcierta al público lector, que en la última doble página se encuentra el siguiente texto: “Y aquella noche, al acostar a su hijo, éste le pidió que cantara para él. Así que le cantó las únicas canciones que podía recordar: las canciones del pequeño país. El pequeño país que había conquistado”. (McKee, 2004, s.p.).



Figura 2. Efectos del intercambio en el país conquistador

Este no final, impropio de un cuento, perturba a quien se enfrenta al álbum, pues quien narra parece alinearse con el General en la última línea, pero a la vez desmentirlo en las anteriores.

Esta falta de verosimilitud de la idea de conquista del General es reforzada por las ilustraciones, que no solo cuentan un relato paralelo que la pone en duda, sino que parecen presentar a este personaje y a su ejército como caricaturas.

Resultados

Se recogieron 20 redacciones. La distribución de los papeles fue: 6 como General; 6 soldados; 4 habitantes del pequeño país; y 4 habitantes del país conquistador.

Para analizar las producciones se ha seguido un criterio temático, identificando dimensiones vinculadas a los objetivos pretendidos. Estas son:

Dimensión 1. Identificación de elementos culturales.

Dimensión 2. Consideración de la otredad.

Dimensión 3. Intercambio cultural.

Dimensión 4. Imposición.

Dimensión 5. Cuestionamiento.

En el primer caso, se ha creado una red mostrando los elementos culturales que el alumnado ha detectado en el álbum: ropa, canciones, cuentos, juegos,

comida, humor (chistes), celebraciones y tradiciones. Mediante las citas se han incorporado también las opiniones vertidas sobre los mismos (Figura 3).

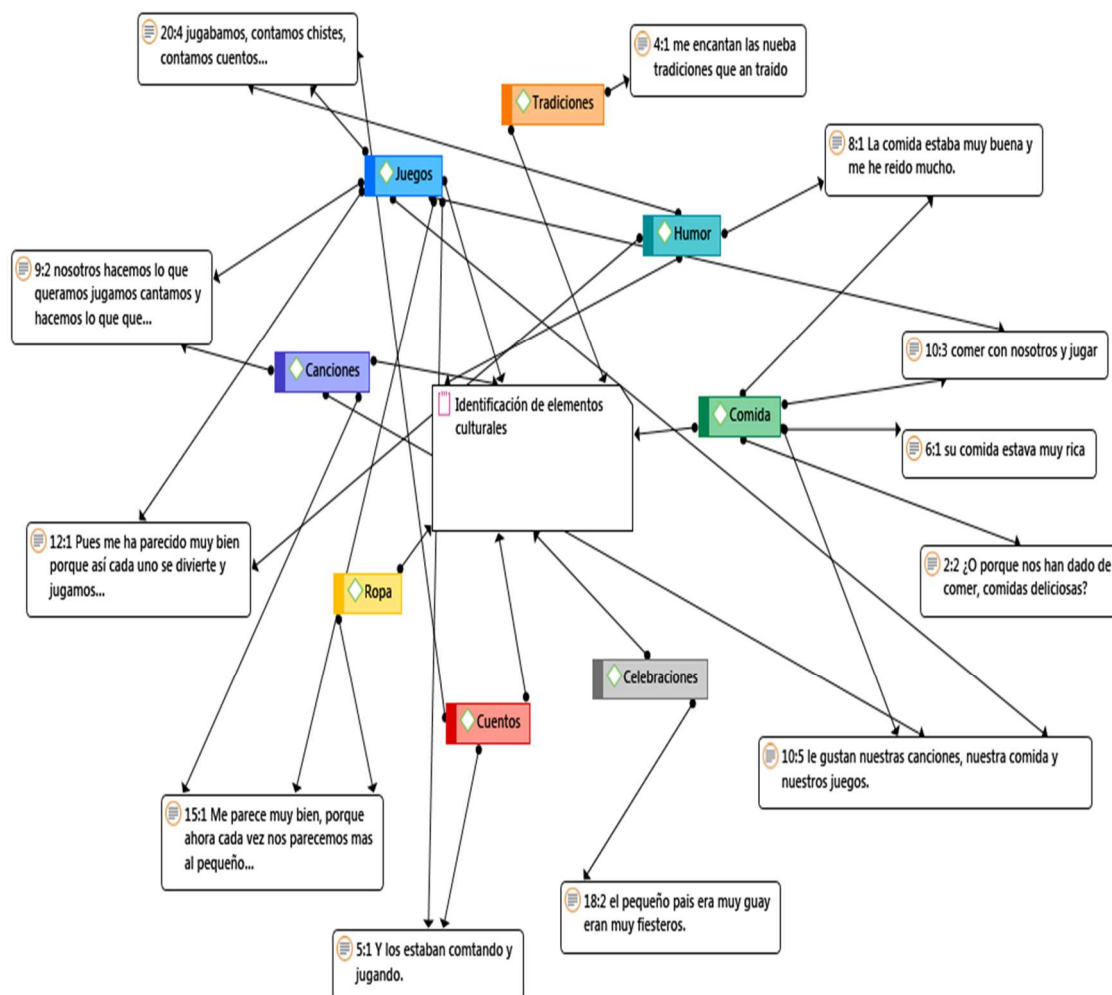


Figura 3. Dimensión 1. Identificación de los elementos culturales y su relevancia

En cuanto a la dimensión 2, se han tenido en cuenta los rasgos que se destacan en las acciones del “otro”: amabilidad (se subraya en los habitantes del pequeño país) y solidaridad (se resalta en los soldados). Otros códigos se refieren a las comparaciones que se establecen entre los países, y a la percepción positiva del otro (que se mueve en los dos sentidos).

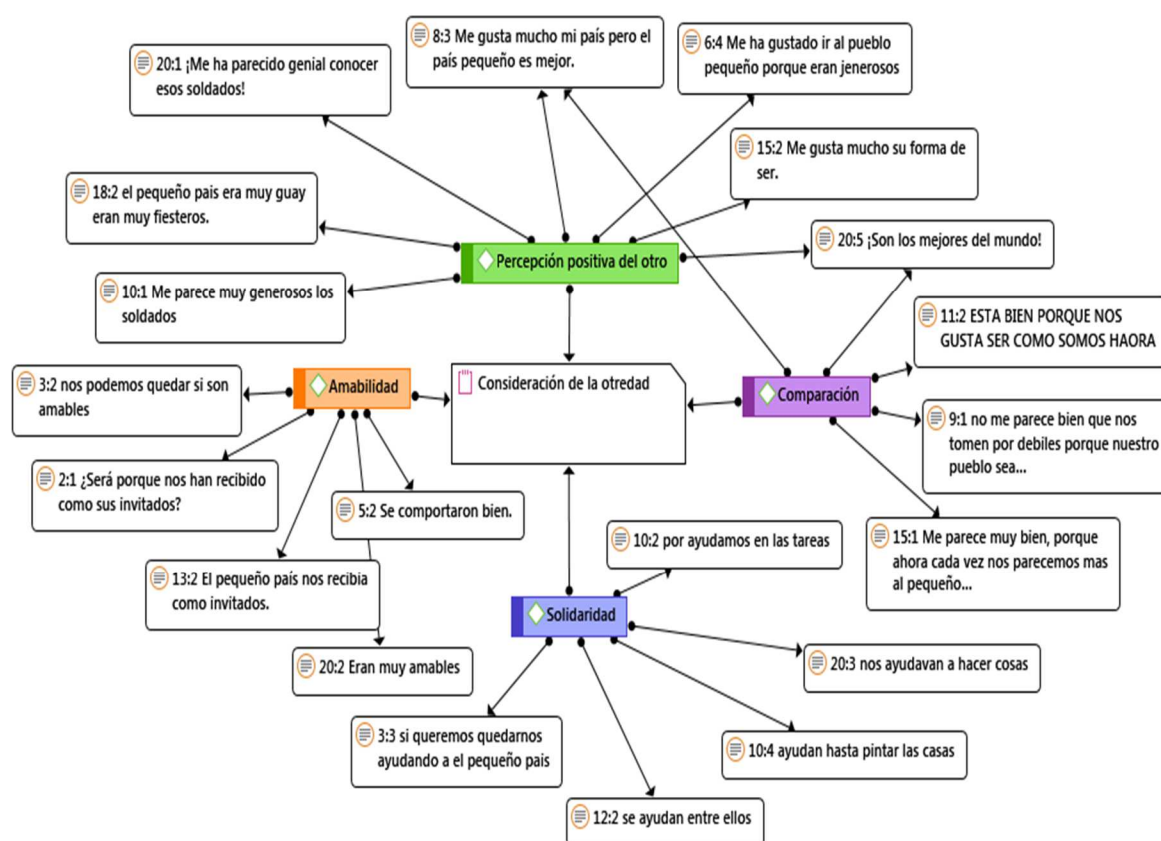


Figura 4. Dimensión 2. Consideración de la otredad

Finalmente, las últimas tres dimensiones han sido agrupadas en una sola red, pues están interconectadas. El intercambio cultural hace frente a la imposición, y da pie al cuestionamiento de la conquista. Cada dimensión, no obstante, presenta sus propios códigos.

En realidad todas las dimensiones están enlazadas, y en las producciones del alumnado así se refleja, pero se ha preferido exponerlas de este modo para que se pudieran apreciar mejor los códigos y citas.

Cantar la canción del otro. Cuestionamiento del binomio identidad-patrimonio en el aula de Educación Primaria

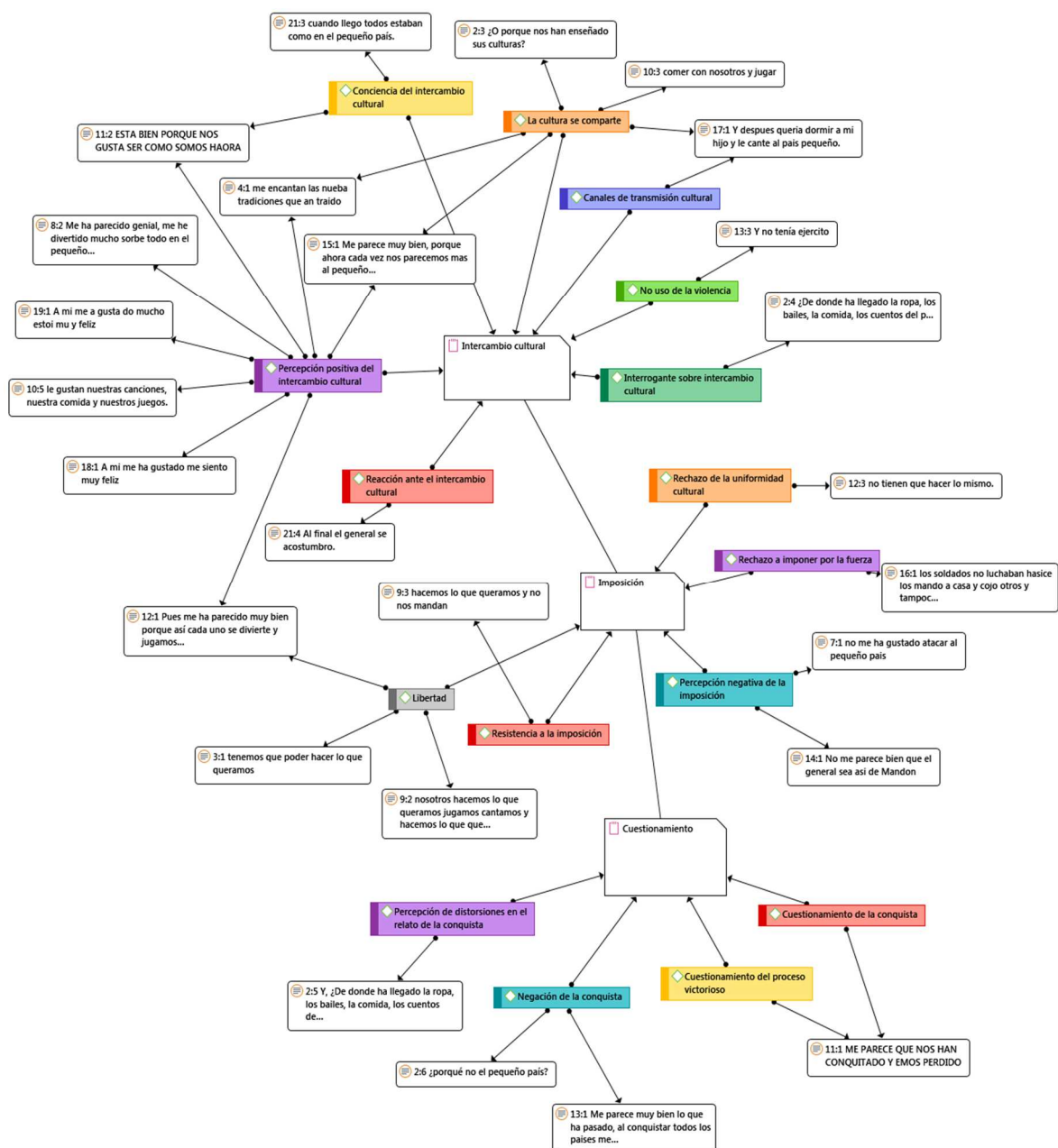


Figura 5. Dimensiones 3, 4 y 5. Intercambio cultural, Imposición y Cuestionamiento

Discusión y conclusiones

Cuando se propuso esta actividad al alumnado, la única pauta era que tenían que opinar sobre lo que había ocurrido en el libro, haciéndolo desde la perspectiva de alguno de los personajes implicados.

Una visión ajustada al personaje asignado ya serviría para dar cuenta de su comprensión del mensaje subyacente al texto. Y esto es algo que ocurrió en prácticamente todos los casos. Distinguieron perfectamente los roles y las actitudes adoptados. Pero incluso hubo quien fue capaz de ir más allá, poniendo en valor el descrédito de la convicción conquistadora del General. Para ello lo ligó, por medio de interrogantes que este personaje se haría, a los rasgos positivos del “otro” y al intercambio cultural. Para esta alumna en particular, los soldados no quisieron conquistar el pequeño país porque sus habitantes les habían “enseñado sus culturas”. Cuestión esta que aparece en la mayoría de las producciones, de un modo u otro.

Los niños y niñas no solo identifican los elementos culturales que el pequeño país da a conocer a los soldados del país conquistador, sino que también los valora positivamente, tanto si se ponen en la piel de quienes aportan como si lo hacen en la de quienes reciben.

En cuanto a cómo considerar a la alteridad, se da una percepción positiva en los dos sentidos, pues quienes adoptaban el papel de habitantes del pequeño país valoraban que los soldados apreciaran su patrimonio cultural y los ayudasen. Mientras que quienes se ponían en el papel de los soldados resaltaban la amabilidad de los habitantes. A su vez, al establecer la comparación entre la ciudadanía de uno y otro país, el alumnado concluye que el intercambio es positivo y que les gusta más su nueva manera de ser.

La detección de los efectos del intercambio se produce tanto en los inmediatos como en los mediatos. En todos los casos consideran que ha mejorado a la población del país conquistador.

Por otra parte, recordando el objetivo principal de la actividad, el cuestionamiento del uso excluyente del patrimonio cultural, el alumnado no solo lo ha planteado sino que ha dado nuevas muestras de sentido crítico al referirse también al derecho a la libertad, de los habitantes del pequeño país, y de los propios soldados. Cómo podría su forma de vivir ser la mejor careciendo de libertad para elegir su destino.

En las respuestas de los niños y niñas participantes se observa el rechazo a la imposición del pensamiento único y de la homogeneización, y entienden el

acceso a otras culturas como fuente de riqueza. Parecen deducir que la cultura es algo que se comparte, no que se impone.

Cuando, en sus producciones, rechazan el comportamiento del General, estos discentes participan del desmontaje de su discurso, aquel que proclamaba que “su forma de vivir era la mejor” (McKee, 2004). Pues como señalaba Todorov (2008): “Los bárbaros son los que consideran que los otros, porque no se parecen a ellos, pertenecen a una humanidad inferior y merecen ser tratados con desprecio o condescendencia.”

Podemos concluir, entonces, que el álbum ilustrado es un recurso conveniente para ayudar al alumnado a “ser civilizado”, pues tras su lectura, son más capaces de “reconocer plenamente la humanidad de los otros, aunque tengan rostros y hábitos distintos a los nuestros.” (Todorov, 2008).

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2018). Monografía: Álbum ilustrado para el aprendizaje de CCSS. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 91.
- Colombo, G. (2012). *Democracia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Colomer, T. y Fittipaldi, M. (Coords.). (2012). *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes*. Parapara, 5. Barcelona/Caracas: Banco del libro-GRETEL.
- McKee, D. (2004). *Los Conquistadores*. Madrid: Kókinos.
- Petit, M. (2105). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Todorov, T. (2008). *Tzvetan Todorov. Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2008*. Recuperado de <http://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/2008-tzvetan-todorov-.html?texto=discurso>

CAPÍTULO 19

Eva Ortiz Cermeño
(Universidad de Murcia, España)

PATRIMONIO ARTÍSTICO Y CULTURAL: UNA VISIÓN HOLÍSTICA E INTERPRETATIVA DESDE LA ESCUELA

Introducción

La educación es un arte en sí mismo, al enseñar y transferir el conocimiento a nuestros alumnos y al emplear diversas técnicas hay que tener presente, la actitud, las destrezas, la motivación, el estilo aplicado por los docentes que la desempeñan, es decir los “artistas” y los que “los representan”. Este constructo es:

Un proceso de aprendizaje, reflexivo y crítico, personal y social, crecientemente autodeterminado y habitual de una forma de vivir creativa, humana (de conocer, de construir críticamente conocimientos, de querer, ser afectivo o sentir, comportarse, ser dueño de sí) y de una forma humana de hacer personalizada (con un carácter propio, donde no interesa sólo la inteligencia o sólo algún aspecto de la persona) y socializada (convivir con justicia), diversa según los tiempos y países (Daros, 2009: 23)

De este modo podríamos también entender que, en la educación, el educador es un artista que produce sus competencias, utiliza, maneja, elabora de manera artística sus potencialidades y cualidades personales como educador. Debe emplear al mismo tiempo que sus conocimientos adquiridos, las emociones, la intuición, la empatía, la imaginación creativa, la consciencia, así como

su potencial humano que lo caracteriza en la formación de los aprendices (De Jesús; Andrade y Martínez y Méndez, 2007).

El patrimonio cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida. Es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo: la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas (Durán, 1995: 36, cit. Palma, 2013: 34).

El patrimonio cultural inmaterial. Tradición heredada del pasado.

Un bien patrimonial tiene su origen en el pasado, pero debido al paso intergeneracional, logra llegar hasta nuestros días, donde puede ser reelaborado. De este modo, mientras guarde sentido y gran significado para el grupo social que lo recibe y transmite a las futuras generaciones, seguirá siendo algo compartido (Díaz, 2010).

El patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional (Rodríguez y Solís, 2016: 173).

Nos alude a pensar en historia, memoria, creatividad y emociones; en la capacidad de crear, conservar, compartir y recrear la huella de la historia a través del tiempo, consignado en las lenguas, las creencias y las costumbres que practicamos en la vida cotidiana. Instituye el legado humano de las diferentes culturas impregnadas de significados y valoraciones culturales valoradas y compartidas por las personas, con el fin de dar a conocer lo que distingue, identifica y significa una cultura en el tiempo (Rebollo, 2017).

Hablamos de nuestro río, de nuestro pueblo como experiencia colectiva. Los que nos visitan reciben individualmente esa experiencia social que se forma básicamente por la tradición, los trabajos científicos o profesionales y la forma de ver el mundo propia de cada sociedad (Ruiz, 2005).

En términos generales, el concepto de cultura puede ser entendido de dos modos. El primero, referido a la formación del individuo indicando la construcción de un determinado refinamiento, conocimiento o comportamiento. El segundo,

se refiere a la formación, es decir, el conjunto de los modos de vivir y de pensar, como valores que indican la vida ciudadana y representan grupos y comunidades: algo que pasamos a poseer y como algo que nos posee (Fajardo, 2016).

Los paisajes culturales son bienes culturales y representan las obras conjuntas del hombre y la naturaleza mencionadas en el Artículo 1 de la Convención. Ilustran la evolución de la sociedad y los asentamientos humanos a lo largo de los años, bajo la influencia de las limitaciones y/o de las ventajas que presenta el entorno natural y de fuerzas sociales, económicas y culturales sucesivas, internas y externas (UNESCO, 2006, cit. Mateu, 2014).

Cuenca (cit. Estepa, Ávila y Ruiz, 2007) conceptualiza el patrimonio desde una perspectiva sistémica, holística y compleja porque da a entender que los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido por diferentes manifestaciones de carácter histórico, artístico, etiológico, científico-tecnológico y medioambiental, que en todo su conjunto ceden el conocimiento integral de las diferentes sociedades en el transcurso del tiempo, dando lugar a distribuciones de identidad social que se transforman en símbolos culturales.

Acorde con Gutiérrez (2012), la Comunicación del Patrimonio como ocurre en el contexto de la Educación Artística, instituye una labor interdisciplinar en el que confluyen aspectos históricos, ambientales, antropológicos, psicológicos, legales, económicos, turísticos, sociales y artísticos entre otros. Esta variedad ha dignificado la enseñanza del patrimonio haciéndola evolucionar a un modelo interpretativo y social y no meramente transmisión de contenidos.

La creatividad artística en el aula a través de los recursos fotográficos

Dado que se reconoce el papel de la educación artística en la primera infancia surge la preocupación por estudiar su incidencia en los procesos creativos de los niños y las niñas, en este caso con procesos pictóricos. La inserción de la educación artística en la escuela ha permitido fomentar diferentes miradas del arte, y de esta manera, observar cómo se está formando la creatividad en la primera infancia desde una dimensión artística. Esto también arroja una mirada

sobre los juicios valorativos que el niño y la niña asignan a sus creaciones. Para ello se propuso examinar algunas formas de creatividad y su relación con las prácticas artísticas en la primera infancia. En el estudio surgieron interrogantes tales como: ¿Cómo se está desarrollando la creatividad en los procesos artísticos en los niños? ¿De qué manera el arte influye en el aprendizaje? (Chaparro, Chaparro y Prieto, 2018).

La educación preescolar analiza aspectos relevantes frente a las estrategias artísticas y literarias y su importancia en el fortalecimiento de la creatividad. Martínez (2009) concibe el arte como una terapia en la que los pupilos manifiestan y experimentan la libre expresión de sus ideas creativas considerándolos como artistas innatos y seres simbólicos, es decir, los escolares se expresan, visualizan y representan el arte sin necesidad de demasiadas pautas, debido a que es un medio de exposición y expresión que les pertenece y les resulta más placentero y familiar.

Las imágenes fotográficas, así como en cualquier otro formato, no solo intervienen en la comprensión social de la “realidad” sino que también en los procesos de construcción de identidad a través de operaciones de representación y/o simulacro, porque las fotografías poseen la cualidad de exponer objetos y sujetos (...) Una foto expone el sujeto como territorio de indagación, es una unidad de análisis que narra o desarrolla una historia ofreciendo indicios, fragmentos de memoria, significaciones y conexiones que es posible recuperar mediante procesos de exploración subjetiva (Barthes, 1995, cit. Fischman, 2006: 81-82).

El paisaje narrado. Creación de la identidad social, afectiva y cívica

El paisaje representado, o artístico, se genera al margen de la realidad espacial, como contenido de la percepción del artista con ideas generales, en el papel, el lienzo o la mente, y atañe a la creación y a la deducción teórica confiere y enriquece de un contenido culto a los paisajes reales, que a menudo son interpretados conforme a las claves representadas, sus valores e ideologías. El paisaje es un recurso no renovable, se define según el Convenio Europeo del Paisaje (CEP, art.1. cit. Busquets, 2009) como cualquier parte del territorio, percibido por las poblaciones, cuyo carácter resulta de la acción de factores naturales y/o humanos y de sus interrelaciones”.

Los valores son cualidades que las personas y los pueblos, a lo largo de la historia o en estos tiempos, descubrimos o ponemos en las cosas, acontecimientos, situaciones y personas para hacer nuestro mundo más habitable, más humano. La reflexión ética de nuestro tiempo ha puesto de manifiesto que determinados valores como la dignidad de la persona, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, el pluralismo político o la democracia, el civismo, la tolerancia, la participación, la paz y la responsabilidad son los anclajes de la ciudadanía moderna (Ortiz, 2017: 22).

Los paisajes urbanos son determinados conforme a la localidad que se aprenda, y para evaluar su evolución se deben tener en cuenta ciertos factores, como un esquema regular de calles, relaciones de proporcionalidad entre los espacios vacíos y los ocupados y la regulación de los edificios (Castells, 2004). La ciudad como tal, es el principal elemento de los paisajes urbanos, pues ésta conformación humana la que da vida a los espacios urbanos (Massey, 2006).

Sibony y Lowenthal (cit. Cuenca, 2013) formulan los elementos patrimoniales como “objetos portadores de tiempo”, cuya interpretación es fundamental para poder extraer los diversos mensajes que nos dejan desde el pasado. Aun con esto, se debe aclarar que el fenómeno identitario del patrimonio no sólo puede referirse a su carácter histórico, como se puede encontrar expresado a veces, sino como elementos patrimoniales del presente (tratados en la actualidad como: etnológico, natural o diferentes manifestaciones artísticas) que participan por completo en la determinación simbólica de nuestras sociedades, construyendo una substancial parte de los referentes culturales identificativos de estas.

Procedimiento metodológico y actividades realizadas

Este trabajo se centra en el patrimonio artístico como objetivo imprescindible para la formación del conocimiento desde edades tempranas, concretamente, con niños/as de 4 años. Con el fin de favorecer el desarrollo cultural y social, las costumbres y las tradiciones como legado entre las culturas y el entorno integrando las distintas civilizaciones a lo largo de la historia. La metodología empleada ha sido participativa, fundamentada en la observación y en el trabajo de clase.

El arte llevado al aula ayuda a entender la historia de nuestros antepasados para poder acercarnos a entender la realidad que vivimos. Una característica

fundamental y relevante que va ligado al arte es la *creatividad*. Ejemplos de actividades prácticas que se han llevado a cabo en el aula son entre otras:

Potenciar la invención y la creatividad mediante el empleo fotografías para que comprendan los diferentes aspectos históricos de una selección de pueblos de diferentes Comunidades Autónomas. En España hay más de 8.000 municipios y muchos son tan bonitos que sería imposible nombrarlos todos entre ellos. La selección contemplada en el aula de manera visual con fotografías y diversos trabajos de artes visuales y diferentes panorámicas territoriales han sido: Arcos de la Frontera (Andalucía), Trujillo (Extremadura), Albarracín (Aragón), Frías (Castilla y León), Cudillero (Asturias), etc., por sus diferentes localizaciones geográficas. Se ha destacado principalmente para los escolares de infantil, los siguientes:

1. Arcos de la Frontera (Andalucía). Vistas espectaculares sobre el tajo del Guadalete y las serranías cercanas. La luz se refleja en las paredes y los arcos están por todas partes.



Figura 1. Fuente:

[https://www.google.com/search?q=Arcos+de+la+Frontera+\(Andaluc%C3%A9a\)&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjhbXN6ZXeAhXDA8AKHYdrCq0Q_AUIDygC&biw=1280&bih=585#imgsrc=d8qKdF6NTv_szM:](https://www.google.com/search?q=Arcos+de+la+Frontera+(Andaluc%C3%A9a)&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjhbXN6ZXeAhXDA8AKHYdrCq0Q_AUIDygC&biw=1280&bih=585#imgsrc=d8qKdF6NTv_szM:)

2. Trujillo (Extremadura). Lugar de nacimiento del conquistador Francisco Pizarro, conquistador español del siglo XVI que sometió el Imperio inca a la corona española. Una alcazaba árabe la domina desde las alturas. Laberinto de calles estrechas que rezuma historia en cada una de sus piedras.



Figura 2. Fuente:

[https://www.google.com/search?q=Trujillo+\(Extremadura\).&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjQxJ6pXeAhWKAcAKHUGXA0EQ_AUIDigB&biw=1280&bih=585#imgrc=54_irZBmnNQIkM:](https://www.google.com/search?q=Trujillo+(Extremadura).&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjQxJ6pXeAhWKAcAKHUGXA0EQ_AUIDigB&biw=1280&bih=585#imgrc=54_irZBmnNQIkM:)

3. Albarracín (Aragón). Con sus edificios en tonos ocres y la muralla que se encarama por la montaña. Situado entre barrancos y valles en el río Guadalviar que fluye a sus pies.



Figura 3. Fuente:

[https://www.google.com/search?q=Albarrac%C3%ADn+\(Arag%C3%B3\)&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiyhJT_6pXeAhUqL8AKHRlyAa8Q_AUIDygC&biw=1280&bih=585#imgrc=OShoRhT7sUn13M:](https://www.google.com/search?q=Albarrac%C3%ADn+(Arag%C3%B3)&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiyhJT_6pXeAhUqL8AKHRlyAa8Q_AUIDygC&biw=1280&bih=585#imgrc=OShoRhT7sUn13M:)

4. Frías (Castilla y León). Ciudad medieval en pleno valle del Ebro y quizás su elemento más destacado es el Castillo de los Duques de Frías, del siglo XI. Su Torre del Homenaje es el mejor mirador del entorno, la muralla y las casas colgadas.



Figura 4. Fuente:

[https://www.google.com/search?q=Fr%C3%ADas+\(Castilla+y+Le%C3%B3n\)&client=firefox-b&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiqPes65XeAhXmKsAKHVB8D3cQ_AUIECgD&biw=1280&bih=585#imgsrc=x&e2cu2S6VINobM:](https://www.google.com/search?q=Fr%C3%ADas+(Castilla+y+Le%C3%B3n)&client=firefox-b&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiqPes65XeAhXmKsAKHVB8D3cQ_AUIECgD&biw=1280&bih=585#imgsrc=x&e2cu2S6VINobM:)

5. Cudillero (Asturias). Las casas de mil colores dan al mar y se sitúan, como si fueran los escalones de un anfiteatro, entre la montaña y el Cantábrico. Este pueblecito de pescadores tiene uno de los puertos más interesantes de la zona.



Figura 5. Fuente:

[https://www.google.com/search?q=Cudillero+\(Asturias\).&client=firefox-b&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi3IZ7i65XeAhXqK8AKHY8pCUUQ_AUIDygC&biw=1280&bih=585#imgsrc=EqS1_0HVfv2ZcM:](https://www.google.com/search?q=Cudillero+(Asturias).&client=firefox-b&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi3IZ7i65XeAhXqK8AKHY8pCUUQ_AUIDygC&biw=1280&bih=585#imgsrc=EqS1_0HVfv2ZcM:)

La educación en el arte supone transmitir a los alumnos las prácticas y los principios de diferentes disciplinas artísticas, con la idea de estimular su conciencia crítica y su sensibilidad y permitirles construir identidades culturales. En cambio, la educación a través del arte implica considerar el arte como vehículo de aprendizaje de otras materias y como medio para alcanzar los resultados educativos más generales. A partir de aquí, la educación artística puede servir para articular otras materias, especialmente de tipo social y cultural (Bramford, 2009: 24).

Conclusiones

El patrimonio cultural desde el arte es un acceso para establecer vínculos entre las realidades más inmediatas de las personas y la identidad cultural. A través del arte en la escuela se contribuye a la comprensión de conceptos y teorías a partir de lo que se aprende a hacer. Por esta razón, se realizan con los estudiantes actividades prácticas, para fomentar e indagar en el pensamiento crítico y así poder alcanzar una reflexión constante sobre ellas a través de la imaginación. Los pupilos asimilan no solo su propia identidad sino la de los antepasados y futuras generaciones para una convivencia pacífica a través del respeto, la colaboración y la empatía.

La educación artística constituye un territorio común de construcción de identidades. No está al margen de la educación en general, sino que se encuentra inscrita en un contexto social y cultural complejo, que tiene el compromiso de atender a la diversidad. Agirre (2005, cit. MENDÍVIL y De Peña, 2011) comenta que esta atención toma dos vertientes:

- a) Como convivencia entre culturas suscitando la igualdad y el respeto entre *nosotros* y los *otros*, respetando la diferencia en la que están incluidos los sistemas de valores de grupos diferentes al nuestro.
- b) Como convivencia dentro de la misma cultura, indicando las inequidades de forma intrínseca en un mismo sistema social, así como el desarrollo de la tolerancia.

Además el arte, la cultura y el patrimonio histórico no sólo son valioso por sus elementos significativos, sino también porque, debido a su capacidad para conformar identidades, proporcionar conocimientos sobre el pasado y permitir

construir el presente y visualizar el futuro, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las sociedades. Es por esta aportación al desarrollo sostenible de los países que el patrimonio cultural se ha convertido en uno de los cánones de las investigaciones humanísticas nacionales e internacionales.

Referencias bibliográficas

- Amescua, C. y Topete, H. (Coords.). (2015). *Experiencias de salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. Nuevas miradas*. México: Bonilla Artigas.
- Bramford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Busquets, J. (2009). *Gestión del Paisaje. Manual de protección, gestión y ordenación del paisaje*. Barcelona: Ariel.
- Castells, M. (2004). *La cuestión urbana*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Cuenca, J. M. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo* (19), 76-96.
- Chaparro, S., Chaparro, E. y Prieto, E. (2018). El arte en un acto sensible: el niño en procesos creativos. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 13(23) pp. 186-196.
- Daros, W. (2009). ¿Importa que la educación sea ciencia de la educación? *Diálogos Pedagógicos*, (14), 11-28.
- De Jesús, M^a. I., Andrade, R., Martínez, R. y Méndez, R. (2007). Repensando la educación desde la complejidad. *Polis. Revista Latinoamericana*, (16), 1-12.
- Díaz, M^a. C. (2010). *Criterios y conceptos sobre el patrimonio cultural en el siglo XXI*. Argentina: Universidad Blas Pascal.
- Estepa, J., Ávila, R. y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión de patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (6), 75-94.

- Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.
- Fajardo, R. (2016). Identidad y cultura. *Revista especializada en patrimonio*, (11), 176-196.
- Fischman, G. E. (2006). Las fotos escolares como analizadores en la investigación educativa. *Educação & Realidade*, 31, (2), 79-94
- Gutiérrez, R. (2012). Educación Artística y Comunicación del Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(2), 283-299.
- Massey, D. (2006). *For Space*. London: Sage Publications.
- Mateu, J. (2014). Los paisajes culturales patrimonio mundial como herramientas de gestión territorial. El caso de la Serra de Tramuntana de Mallorca. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* (66), 253-270.
- Méndivel, L., De Peña, T. (2011). El arte en la educación de la primera infancia: una necesidad impostergable, *Educación*, 22(39), 23-36.
- Ortiz, E. (2017). *Evolución e Interpretación de los Valores Cívicos en la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación* (2000-2011). Murcia: Diego Marín.
- Palma, J. M. (2013). El patrimonio cultural, bibliográfico y documental de la humanidad. Revisiones conceptuales, legislativas e informativas para una educación sobre patrimonio. *Cuicuilco*, (58), 31-57.
- Rebollo, M. P. (2017). Un acercamiento al patrimonio cultural inmaterial, su salvaguarda y patrimonialización. *Campos*, 5(1-2), 175-209.
- Rodríguez, A. y Solís, S. (2016). Turismo y Patrimonio cultural inmaterial: Alternativa de complementariedad para el desarrollo de los territorios rurales. *Revista Espiga* (32), 169-181.
- Ruiz, J. L. (2005). *Creer y crear. El patrimonio cultural en la encrucijada de la globalización*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

CAPÍTULO 20

“AMANDO NUESTRAS RAÍCES”. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN UNA ASOCIACIÓN DE INCLUSIÓN SOCIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Elisa Arroyo Mora & Belén Crespo Torres
(Universidad de Huelva, España)

Introducción

La propuesta didáctica que se presenta en las líneas siguientes es la primera parte de un trabajo de investigación educativa sobre educación patrimonial en un contexto con niños y niñas en riesgo de exclusión social. Dicho trabajo parte de la idea de que la investigación educativa debe ir siempre unida a una acción, pues la educación no pretende únicamente analizar la realidad, sino cambiarla para mejorar los aspectos negativos de las sociedades. La intervención, en primer lugar, se lleva a cabo en una asociación llamada “Unidos por el Alto”, localizada en un barrio del conocido pueblo Minas de Riotinto, de la provincia de Huelva, cuyo potencial en cuanto a patrimonio es inmenso. Por esto, se ha considerado un contexto idóneo para desarrollar una propuesta en la que, con el fin de fomentar actitudes y emociones positivas en cuanto a las relaciones sociales y de disminuir el riesgo de exclusión social de las personas con las

que se trabaja, se aborden cuestiones de patrimonio, habilidades sociales e inteligencia territorial.

Parece evidente que, en primer lugar, se desglosen y se expliquen los conceptos expuestos en esta introducción para aclarar en qué se basa específicamente la propuesta que se presenta, comenzando por el de patrimonio y educación patrimonial. El concepto de patrimonio es, según Cuenca (2002), el conjunto de todos aquellos elementos que se convierten en símbolos que configuran los referentes identitarios de las estructuras sociales representando los aspectos culturales relevantes del pasado y del presente como fuentes básicas para el conocimiento social, a través de su interpretación desde una perspectiva holística, por lo que cualquier clasificación o enumeración de los tipos de patrimonio tendrá un carácter claramente reduccionista. De este modo, y contextualizando esta definición en la asociación seleccionada, "Unidos por el Alto", es importante hacer ver al público al que va dirigida la propuesta didáctica que todos los tipos de patrimonio que se puedan diferenciar en su propio pueblo emergen del patrimonio industrial, relacionado con sus famosas minas, pero que todos están estrechamente relacionados entre sí y una clasificación diferenciada de ellos sería, en cierto modo, una forma simplista de ver el patrimonio.

Según Fernández (2005), el patrimonio es un recurso social. El patrimonio somos nosotros mismos, pues en su dimensión de espejo social reconocemos la creatividad, autoestima y capacidad de respeto a lo diferente de un pueblo.

Asimismo, Peñalba (2010), resalta la importancia de que la población le dé el valor correspondiente al patrimonio propio y ajeno, ya que éste es el primer paso para garantizar su conservación. De forma progresiva y siempre gracias a la educación patrimonial, la población debe ir adquiriendo conciencia de las consecuencias negativas del descuido y de la falta de protección y conservación del entorno que le rodea (Ferrerías, 2013).

Una de las grandes finalidades de la educación patrimonial es conectar el patrimonio con los intereses y preocupaciones de la sociedad, de manera que el patrimonio aporte a la sociedad de la misma forma que la sociedad aporte al patrimonio (Cuenca, 2014). Esto se consigue cuando esta didáctica enseña los elementos patrimoniales histórico-artísticos, las tradiciones y costumbres y los elementos del patrimonio tecnológico y natural (Estepa, 2001), conmemorando

lo que las diversas sociedades (pasadas y presentes) aportan al territorio y comprendiendo lo que dichos elementos aportan a la población.

Cuenca (2014) explica que el propio patrimonio es un ingrediente fundamental para el sentido de identidad, ya que la pérdida de los orígenes conlleva inevitablemente la pérdida de la identidad, o lo que es lo mismo, la sensación de pertenencia a un determinado colectivo social. Además, el patrimonio se considera un factor de desarrollo, puesto que es un recurso esencial para la comprensión entre los pueblos y puede ser utilizado como punto de unión entre problemas medioambientales, locales y globales a nivel cultural, económico y social (Edwards et al., 20041).

Desde esta perspectiva, la educación patrimonial conjuga las relaciones entre emociones y territorio en la conformación de identidades para la formación de una ciudadanía incluyente que considere lo propio y lo ajeno dentro de una misma estructura sociocultural, que da sentido a las relaciones sociales desde una visión más amplia y compleja. Así, la educación patrimonial debe incluir el trabajo con las emociones y centrarse en abordar la empatía, el respeto, la convivencia y el bienestar individual y comunitario. (Miedes, Sánchez y Moreno 2014).

El concepto de inteligencia territorial, sobre el que también trabaja la presente propuesta de intervención didáctica, se considera como un campo científico multidisciplinar cuyo objetivo es el desarrollo sostenible de un territorio y del sujeto dentro de la comunidad. De este modo, las actividades que se lleven a cabo para potenciar este tipo de inteligencia son las que parten de las necesidades de las personas y de los recursos que proporciona el territorio para satisfacerlas. Es por esto que este tipo de estudios no pretenden sólo interpretar la realidad, sino también contribuir a transformar sus aspectos más insatisfactorios, especialmente en lo que se relaciona con las oportunidades vitales y la dignidad de la persona (Miedes y Fernández, 2010).

Cuenca (2002) asegura que, si se parte de los elementos patrimoniales, se potencian los referentes identitarios y simbólicos de las grupos sociales, al mismo tiempo que se desarrollan actitudes de tolerancia y respeto a otras formas de vida, a través de la empatía cultural, lo que es esencial en la propuesta

didáctica que se expone, ya que, en contextos de exclusión social es donde es realmente necesario el fomento de emociones positivas de empatía, respeto y solidaridad, además del desarrollo de una equilibrada autoestima. Esto se consigue con el trabajo en profundidades de las habilidades sociales, pues éstas son las que facilitan las relaciones interpersonales, donde están entretejidas las emociones. La escucha y la capacidad de empatía promueven las actitudes prosociales, contrarias al racismo, xenofobia o machismo, que tantos problemas sociales ocasionan. Estas competencias sociales predisponen a un clima social favorable (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2012).

El mejor modo de fomentar un cambio real en la actitud del niño es siempre un contacto directo con los elementos patrimoniales (Estepa, 2001), pues la experiencia directa es lo que va a propiciar un aprendizaje significativo y globalizado a través de la exploración e investigación del medio, partiendo de lo que conoce previamente el niño, centrando la atención en su motivación y teniendo en cuenta sus características y necesidades individuales (Rodríguez Ratia, 1993)².

Bisquerra y Pérez-Escoda (2012) consideran, siguiendo esta línea argumentativa, que la atención no debe centrarse en qué se enseña, sino en cómo se enseña. Lo importante es encender la llama de la ilusión para seguir aprendiendo toda la vida, lo cual es una forma de educación emocional, desde una metodología eminentemente práctica que incluya dinámicas de grupos, autoreflexión, juegos, relajación, etc.

Por esto, la metodología idónea para fomentar el aprendizaje significativo y la que se llevará a cabo en la propuesta presentada es la basada en el trabajo por proyectos. Este tipo de planteamiento didáctico se basa en una metodología completamente investigativa y constructivista, basada en un único centro de interés, a través del cual se abordan todos los contenidos culturales y sociales. El profesor o monitor pretende enseñar, al mismo tiempo que se vivencian, una serie de actividades planificadas en fases secuenciadas. Así, se va creando un aprendizaje potencialmente significativo al mismo tiempo que se disfruta de todo el proceso, pues éste es un enfoque metodológico basado en una propuesta lúdica, amena y divertida en la que nunca se pierden de vista los fines sociales y culturales y el alumnado se deja guiar durante todo el proceso hasta construir

su propio aprendizaje. Pedagógicamente resulta difícil encontrar otros planteamientos didácticos que cuiden y respeten a este nivel las necesidades del alumnado a través de tareas marcadas por el componente de la motivación. Tal y como sostiene Candlin (1984), la enseñanza basada en tareas no solo favorece la adquisición y el proceso de comunicación en el aula sino que también constituye un medio para el desarrollo del aula, puesto que, al trabajar con tareas, se promueve la adquisición de habilidades emocionales y afectivas, de investigación y búsqueda, sociales, cognitivas, físicas y de resolución de problemas.

En definitiva, la propuesta que a continuación se desarrolla se basa en la justificación de todos los autores previamente mencionados, pues pretende que, desde la educación patrimonial, sacando provecho a todas las posibilidades con las que cuenta el pueblo Minas de Riotinto (Huelva), se fomenten ciertas habilidades sociales en los niños y niñas de un contexto socio-cultural medio-bajo y se desarrolle cierto sentimiento de pertenencia a su municipio y a su comunidad, así como la inteligencia territorial, a través de un trabajo práctico que promueva gran cantidad de aprendizajes sobre el lugar en el que viven al tiempo que se les enseña a disfrutar de todo lo que tienen. A medida que se desarrolla este trabajo, siempre exploratorio, investigativo y lúdico, se irán desarrollando actitudes prosociales que pretenden disminuir el riesgo de exclusión social de las personas que acuden a la asociación en la que se lleva a cabo la intervención. Una vez puesta en práctica dicha propuesta, se procederá a analizar los resultados que se obtienen de trabajar la educación patrimonial con la metodología mencionada en este tipo de contextos en las concepciones y actitudes de los niños y niñas, lo cual constituirá la segunda parte de la investigación que se presenta.

Formulación del problema e hipótesis

Partiendo de las preocupaciones e inquietudes que suscitan las propias experiencias en el aula, se concreta el siguiente problema general:

¿Por qué la gran parte de los niños y niñas que viven en un contexto en riesgo de exclusión social, como el barrio "El Alto de la Mesa", no conoce y no valora el patrimonio de su pueblo?

Para intentar de dar respuesta a esta cuestión, en el desarrollo del presente trabajo se plantea la siguiente hipótesis de investigación:

Se considera que los niños y niñas que acuden a la asociación en la que se lleva a cabo la intervención e investigación presentan carencias en cuanto a los conocimientos relacionados con el patrimonio de su pueblo, lo que deriva en una falta de valoración y cuidado del mismo, y que, mediante una metodología activa y lúdica, se construyen significativamente aprendizajes que satisfacen sus necesidades cognitivas, culturales y sociales.

Objetivos

En esta línea y considerando que la investigación educativa debe ir siempre acompañada de una acción, se proponen dos bloques de objetivos. En primer lugar, los objetivos generales de la intervención educativa son los siguientes:

1. Conocer, valorar y cuidar el patrimonio propio así como respetar el ajeno.
2. Fomentar y potenciar la inteligencia territorial, es decir, la toma de conciencia sobre la relación de reciprocidad existente entre población y territorio.
3. Potenciar la autoestima del niño y niña en riesgo de exclusión social y transmitir valores de igualdad social para favorecer su inclusión social.

A continuación, los objetivos de la investigación educativa son:

1. Conocer qué saben los niños y niñas de la muestra acerca de su patrimonio y cuál es su grado de actuación hacia el cuidado del mismo.
2. Comprobar y valorar la efectividad de esta metodología trabajo por proyectos, en concreto, una salida cultural, aplicada en un contexto en riesgo de exclusión social, en cuanto al cambio de sus concepciones.

Metodología

Esta investigación se realiza a partir de estudios cualitativos bajo un enfoque interpretativo con tendencias socio-críticas, pues dicha propuesta pretende provocar un cambio en las concepciones y en las emociones de los participantes.

Para ello, los instrumentos de recogida de datos son la observación sistemática, grabaciones de las sesiones y un cuestionario de preguntas abiertas relativas a las concepciones de los niños y niñas sobre el patrimonio, todos ellos utilizados para el análisis desde un sistema de categorías.

Propuesta didáctica

La intervención educativa que se presenta se basa en la metodología, fundamentada anteriormente, conocida como “Trabajo por proyectos”.

La propuesta gira en torno a una salida cultural en la que los miembros de la asociación, de edades comprendidas entre 4 y 17 años, siendo estos, en su mayoría, niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo (algunos con dificultades específicas de aprendizaje, otros, de incorporación tardía al sistema educativo e incluyendo a un chico con necesidades educativas especiales de 25 años de edad), visitan los lugares emblemáticos que forman parte del patrimonio del pueblo Minas de Riotinto. A partir de esta actividad, durante una semana, se llevan a cabo una serie de tareas previas, de preparación para la salida, algunas a desarrollar durante las visitas y otras para finalizar y concluir el trabajo de Educación Patrimonial.

Cuatro tareas previas a la salida.

En esta primera sesión, con el fin de conocer las concepciones y emociones de los niños y niñas de la asociación, se lleva a cabo una asamblea en la que las investigadoras lanzan preguntas acerca del patrimonio de su pueblo y de su barrio, El Alto de la Mesa, sobre lo que dicho patrimonio les evoca y cuál es su implicación en su cuidado y conservación.

La segunda tarea en este primer día consiste en la muestra de diferentes imágenes antiguas y modernas del pueblo Minas de Riotinto para comprobar

cuál es el grado de conocimiento y de motivación de los niños y niñas con los que se trabaja en relación con el patrimonio de su pueblo.

A partir de las ideas recabadas en las dos tareas anteriores, se construye una definición de patrimonio que se ajuste a las ideas y necesidades de todos para, en sesiones posteriores, confeccionar un mural donde se plasme dicha definición, además de las imágenes que se mostraron de forma previa y fotos e ideas que se desarrollen durante las visitas. Para apoyar dicha definición, cada niño y niña realiza un dibujo del significado que le atribuye al patrimonio de su pueblo.

Finalmente, las investigadoras explican en qué consisten las visitas que se van a realizar y cuál será el recorrido, para que, como última tarea previa a la salida, todo el grupo confeccione, con ayuda de las investigadoras y de los monitores de la asociación, un cuestionario de preguntas abiertas de cada lugar que se visitará para responder durante dicha salida.

Dos tareas durante la salida.

La salida cultural que se lleva a cabo en esta sesión es una ruta desde El Alto de la Mesa hacia la Corta Atalaya, pasando por el barrio de Bella Vista, donde vivían los ingleses en el siglo XIX. En dichas visitas se abordarán contenidos relativos a cada lugar en el que se esté al mismo tiempo que, como primera tarea de la salida, se intenta contestar a las preguntas del cuestionario confeccionado el día anterior, por lo que se le pide al alumnado que presten mucha atención a la información que se presenta.

Aparte de esto, se les propone a los niños y niñas la tarea de ir fotografiando los diferentes lugares visitados para ponerlas también en el mural que se llevará a cabo en la última sesión.

Dos tareas posteriores a la visita.

El día después de la salida cultural programada, se procede a una reflexión en forma de asamblea final en la que los niños y niñas cuentan qué han aprendido, qué han sentido, cómo ha cambiado su percepción de su pueblo, además de sus sensaciones y emociones en cuanto sus relaciones interpersonales y en cuanto a los problemas sociales del pasado y del presente.

Para finalizar la intervención, a modo de conclusión, se realiza el anteriormente mencionado mural que incluirá las imágenes que las investigadoras mostraron en la primera sesión, las fotografías que los chicos y chicas hicieron durante la visita y sus dibujos así como la definición de patrimonio que construyeron el primer día y, de forma individual, cada niño o niña escribe una frase o texto breve que resuma lo que ha vivido, cómo se ha sentido y qué significado ha tenido en su vida la propuesta llevada a cabo.

Resultados esperados

A pesar de que la intervención no se ha realizado aún, a partir del problema que se formula y de las hipótesis que se plantean, se espera obtener una serie de resultados para el presente trabajo de investigación educativa.

En primer lugar, y en cuanto a las concepciones de los participantes en relación al patrimonio de su pueblo, se considera que los niños y niñas no saben mucho sobre el origen y la importancia de los elementos patrimoniales de su localidad. Se espera que conozcan mínimamente su historia, pero que no tengan los conocimientos suficientes como para valorar de la forma adecuada los lugares de su municipio, por lo que sus ideas sobre la conservación y cuidado de éstos serían insuficientes.

Por otra parte, también se espera, debido a experiencias previas en aulas reales de escuelas, que la metodología de trabajo por proyectos que gire en torno a una salida cultural sea muy efectiva en cuanto a la comprensión y a la interiorización de los contenidos patrimoniales que se presentan. Si los niños y niñas con los que se trabaja vivencian los conocimientos y visitan los lugares emblemáticos de su pueblo, se promueve su aprendizaje significativo y, por ende, sus emociones en relación con su pueblo y su implicación en su cuidado.

Conclusiones

A través de una metodología activa y lúdica, tal y como es el trabajo por proyectos, en este caso concreto, partiendo de una salida cultural, se potencia el aprendizaje significativo de cualquier contenido que se quiera trabajar, tal y

como se ha fundamentado con anterioridad. La propuesta didáctica desarrollada parte de esta metodología con el fin de fomentar la inteligencia emocional de los niños y niñas de la asociación "Unidos por el Alto", transmitiendo valores de empatía, solidaridad, ayuda y promoviendo conductas prosociales para, así, disminuir su riesgo de exclusión social.

Asimismo, la educación patrimonial es el marco idóneo para propiciar, además de esta inteligencia emocional y social ya mencionadas, la inteligencia territorial, el sentimiento de pertenencia y el respeto a otras culturas y patrimonios.

La presente propuesta didáctica e investigación educativa trata de descubrir qué saben los chicos y chicas de la asociación en la que se trabaja y cambiar sus concepciones iniciales para que, como consecuencia de la ampliación de sus conocimientos, aumentar su implicación en el cuidado de su territorio y su patrimonio.

Sin embargo, como todo trabajo de investigación educativa, esta propuesta presenta, a priori, ciertas limitaciones en cuanto a su puesta en práctica, como, por ejemplo, el obstáculo temporal. Tal vez en una única semana de trabajo pueda ser insuficiente para conseguir un cambio real en las concepciones, actitudes y conductas de estos niños y niñas en relación a su territorio, patrimonio y comunidad.

Por otra parte, si hubiese la posibilidad de contar con una serie de medios económicos que financiasen la propuesta, se podrían visitar algunos museos que complementen la información aportada por las investigadoras o incluso realizar la salida con algunos guías turísticos que aportasen muchos más datos que enriquecieran la visita.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. Y Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. En Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 16, 1-11.
- Candlin, C. (1990). "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas." Comunicación, lenguaje y educación, 7-8: 33-5.

- Cuenca, J. M. (2002): El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria. Huelva: Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>
- Cuenca, J.M. (2014): El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, nº 19. ISSN: 1988-8430. Pp. 76-96.
- Edwards, M.; Gil, D.; Vilches, A. y Praia, J. (2004): La atención a la situación del mundo en la educación científica. *Enseñanza de las Ciencias*, 22 (1); Pp. 47-64. En: Estepa, J., Wamba, A. M. Y Jiménez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la escuela*, núm. 56. Pp. 19-26.
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 30. 93-105.
- Estepa, J., Wamba, A. M. Y Jiménez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la escuela*, núm. 56. Pp. 19-26.
- Fernández Salinas, V. (2005). Finalidades del patrimonio en la educación. *Investigación en la escuela*, núm. 56. Pp. 7-18.
- Ferreras Listán, M. (2013): La Educación Patrimonial en los libros de texto de Conocimiento del Medio de Educación Primaria. En: Estepa, J. (2013) La educación escolar en la escuela y el museo: investigación y experiencias. Universidad de Huelva. Servicio de publicaciones. 215-223.
- Miedes, B; Fernández, M. (2010): Inteligencia territorial para la lucha contra la pobreza. Aprendizajes de 20 años sobre el terreno. *Trabajo*, 23. Universidad de Huelva. Pp. 41-73.
- Miedes, B., Sánchez, C., Moreno, A. (2014). Escenarios alternativos para las TICS y el conocimiento territorial en el marco de las transiciones socioecológicas: smart cities e inteligencia territorial. ¿Hacia una sociedad

"Amando nuestras raíces". Propuesta de intervención en una asociación de inclusión social desde la perspectiva de la educación patrimonial

del "buen conocer"? En Actas del II Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo. Huelva: Universidad de Huelva.

Peñalba, J. L. (2010). Jugar en sitios históricos: dos experiencias de educación en el tiempo libre e interpretación del patrimonio en Alcalá de Henares. *Pulso: Revista de Educación*, nº 33. Pp. 131-153.

Rodríguez Ratia, F. (1993) "Orientaciones metodológicas." En A.L. García (dir.) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Algaida, Madrid. 71-93. En: Cuenca, J. M. (2002). El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria. Huelva: Universidad de Huelva.

CAPÍTULO 21

Mercedes Millán Escriche
(Universidad de Murcia, España)

FÓRMULAS INCLUSIVAS PARA LA APREHENSIÓN DEL PATRIMONIO Y LA IDENTIDAD CULTURAL

Introducción

La identificación de la persona con su entorno y su patrimonio cultural le confiere una identidad compartida con los próximos, pero en un contexto inclusivo se pueden, y deben, establecer estrategias para evitar la exclusión de otros grupos sociales, puesto que una educación inclusiva es viable si se aplican los métodos apropiados. Esta hipótesis de partida, exige que los docentes reflexionen sobre el modo en el que deben hacer llegar estos estímulos al alumnado, ya que, fundamentalmente en las etapas de Primaria y Secundaria, apostar por una educación intercultural contribuye a velar por una correcta construcción identitaria del alumnado y a fomentar la inclusión. Si bien, como señala Vigotsky (2001): “...en última instancia, el niño se educa a sí mismo. En su organismo, y no en cualquier otro lugar, transcurre la lucha decisiva de las diferentes influencias que definen su conducta por muchos años...” (p. 113). No obstante, el mismo autor destaca que es fundamental el papel de los mediadores, la

familia y, sobre todo, los profesores, puesto que, como argumentan Bartolomé y Cabrera (2003), en las aulas deben forjarse ciudadanos capaces de desenvolverse en una sociedad con una identidad intercultural y desarrollar un pensamiento crítico.

Sin duda, los recursos heredados de nuestros antepasados, convenientemente aprehendidos a lo largo de nuestra vida, favorecen la vinculación afectiva con el territorio y su patrimonio, por lo que este constituye un recurso de primer orden para la enseñanza de la Historia (Molina y Ruiz, 2017). Ese territorio dotado de unas condiciones físicas que han favorecido el asentamiento humano y es, por tanto, espacio social, lo vinculamos aquí con el llamado “espacio vivido” porque remite a una concepción existencial y subjetiva que impregna al individuo socializado con unos valores culturales que reflejan, para cada uno, la pertenencia a un grupo localizado en un entorno concreto. Desde este enfoque, la identidad cultural va estrechamente ligada a un espacio geográfico determinado, por lo que puede entenderse como “el conjunto de percepciones colectivas que tienen sus habitantes, con relación a su pasado, sus tradiciones y sus competencias, su estructura productiva, su patrimonio cultural, sus recursos materiales y su futuro” (Millán, 2004 p. 133). En realidad, la representación del patrimonio, como bien compartido en el seno de una sociedad particular y como expresión de una comunidad, conduce a la “naturalización de la cultura”, puesto que se vincula al “suelo natal” o “territorio patrio”. Por lo tanto, el patrimonio cultural es siempre un patrimonio fuertemente territorializado (Giménez, 2005) y, a la vez, la identidad está ligada a la historia y al patrimonio cultural.

Con relación a la Región de Murcia y su Huerta, la población no autóctona procede de casi todos los continentes, aunque se observan cambios en los últimos años (2007-2016) que, sin duda, obedecen a la crisis experimentada por la economía española en general. Si se desagregan los datos (CREM, 2017), vemos que, al referirnos a América, debemos destacar la procedencia y el número de los inmigrantes de América del Sur, y algo menos América Central, porque es muy superior a los que vienen de Norteamérica. Por otro lado, en 2016 hay un claro incremento de los efectivos africanos y, en la Región de Murcia, es evidente la presencia de los procedentes del norte de ese continente. Ya no

llegan tantos inmigrantes de América del Sur, pero de los que vinieron anteriormente hay muchos totalmente asentados y sus hijos forman parte del alumnado murciano. Por ello, cuando hablamos de apostar por una educación intercultural para fomentar la inclusión es necesario preguntarse ¿Qué realidad demográfica presenta actualmente la Región de Murcia? ¿En qué medida los antepasados de los que ahora llegan también estuvieron en este ámbito geográfico? Su patrimonio cultural de origen ¿tiene alguna relación con el que aquí encuentran? ¿Podemos establecer algún tipo de vinculación anterior incluso genética? Por último, ¿cómo abordar una aprehensión inclusiva del patrimonio murciano?

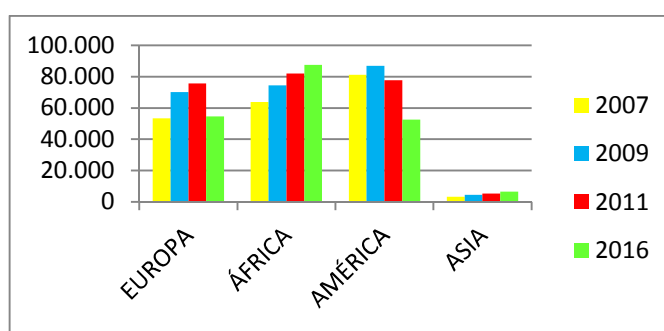


Figura 1. Evolución de las inmigraciones procedentes del extranjero. Fuente: Centro Regional de Estadística de la Región de Murcia (CREM)

Aportación teórica

En este trabajo se pretende trasladar la necesidad de entender el patrimonio y la identidad cultural evitando la parcialidad, los relatos simplistas del devenir histórico, aquellos que revelan una supremacía de los individuos autóctonos sobre los nuevos habitantes que llegan a un territorio. No puede obviarse una realidad: la identidad cultural es dinámica y por ello es necesario asentar los pilares básicos de una ciudadanía democrática, responsable y culturalmente diversa. Por eso mismo, según Cuenca (2014):

El concepto de patrimonio, como constructo social, debe abordarse desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural que, en conjunto, permiten que también conozcamos las diferentes sociedades, tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales (p. 79).

La propia UNESCO muestra esa diversidad cuando cataloga determinados bienes patrimoniales por su *valor universal excepcional* y los incluye en la Lista de Patrimonio de la Humanidad, dando así ejemplo de que se trata de bienes con interés para todos. Como muestra, en la Región de Murcia, espacio al que nos referimos en este trabajo, podemos citar este reconocimiento de *valor universal excepcional* para fórmulas de gestión de las aguas que se remontan a época medieval. Es el Consejo de Hombres Buenos de la Huerta de Murcia, cuyas resoluciones son vinculantes, a pesar de que sus miembros no son juristas sino agricultores que velan por la resolución de los litigios surgidos en materia de riegos.

No hay duda que la identificación de los murcianos con su Huerta está muy arraigada y, por eso, recurriendo a la educación histórica, se puede mostrar que existieron, en el mismo territorio, escenarios culturales distintos a los actuales, que acciones del pasado, de quienes llegaron de otras tierras, también forjaron el patrimonio presente de los murcianos. Por ello, Escribano y Gudín (2018) dicen:

Pensar la historia, desde un punto de vista cualitativo, nos ayuda a reflexionar sobre las rupturas de ciertos patrones sociales y culturales que se han ido gestando en las sociedades antecesoras, y sobre aquellos aspectos que continúan formando parte de nuestro presente. Desde esta perspectiva, la percepción del tiempo histórico, es decir, del cambio y la continuidad, es una de las claves para abordar el análisis y la comprensión de la historia. (p.254).

La identidad cultural no existe sin la memoria, pero, como ocurre con todas las manifestaciones socioculturales, es cambiante y evoluciona constantemente (Molano, 2007), por lo que la apropiación del patrimonio cultural de un territorio resulta inadecuada si se considera excluyente. Además, es desde un presente como se mira hacia el pasado para seleccionar elementos en función de los propósitos y necesidades actuales, sin olvidar que el valor atribuido a los objetos patrimoniales reposa menos en su mérito intrínseco que en un conjunto complejo de valores, demandas, e incluso moralidades contemporáneas, que deben ser observadas con criterio histórico, puesto que la Historia contribuye al conocimiento, el análisis y la explicación de un todo social pasado que, sin duda, incluye una diversidad de modos de vida, de valores y de creencias (Prats y Santacana, 1998). De ahí la necesidad de transmitir, en el contexto educativo, que la valoración de lo propio no implica la exclusión de la cultura de los nuevos

habitantes del territorio al que nos sentimos vinculados afectivamente y, por otro lado, es preciso huir de enjuiciar las acciones del pasado en términos de justicia o injusticia, de admiración o reprobación y de calificativos relacionados con la heroicidad o la villanía de determinados personajes históricos (Ramos, Gallardo e Irigoyen, 2018).

En este contexto, puede estimarse que la educación histórica constituye la vía para mostrar que el reconocimiento de un patrimonio como propio es subjetivo y dinámico y depende del valor que la sociedad en general le atribuye en cada momento de la Historia. Sin duda, a ello ha contribuido la asunción de las directrices surgidas de la Convención de París de 1972 sobre el Patrimonio Cultural y Natural y es así porque se superaban concepciones tradicionales del patrimonio, más relacionadas con lo grandilocuente y poderoso y se incluía ahora lo etnográfico (como recoge la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español) “respondiendo así a valores y cualidades populares derivados de usos y costumbres que se transmiten de generación en generación y que son dignas de conservarse como manifestaciones típicas de la cultura popular” (Millán 2001 p. 112). Por otro lado, con ello se facilita la empatía de la persona con las señas identitarias de otras culturas y permite llevar a cabo acciones pedagógicas que contribuyan a una educación inclusiva, aunque es necesario contar con currículos que, como apuntan Gómez y Hernández (1991), no sirvan a las clases preeminentes y apuesten por naturalizar y neutralizar los conflictos, obviando que ese dominio mediatice ideológicamente a la sociedad y pueda perpetuarse en esa dominación.

Respecto al término “educación histórica”, según Osborne (2006), la acepción ha conocido hasta tres enfoques distintos. La primera próxima a una narrativa sobre la construcción de la nación; una posterior, con mayor vinculación a las ciencias sociales, tuvo una orientación hacia el análisis de los problemas contemporáneos y, por último, la tercera define la educación histórica como “el proceso por el cual los estudiantes llegan a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina y, por lo tanto, aprenden a pensar históricamente” (p. 107). Sin duda, lo importante es que debe abordarse bajo la premisa de favorecer el encuentro intercultural y conseguir, de este modo, que exista una armonización entre las diferentes identidades que alberga cualquier

territorio. Arteaga y Camargo (2014) la conciben como “una propuesta interdisciplinaria que se centra en la diversidad de los contextos socioculturales en los que se desarrolla la educación, así como en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a partir procesos de problematización en el aula” (p. 123). Sin duda, apreciaciones totalmente relacionadas con el propósito de este trabajo.

Acciones para el encuentro en el patrimonio y la identidad cultural

Como ya se ha mencionado, si nos referimos a la identidad cultural, que vincula a un determinado patrimonio, es necesario abogar por la búsqueda de un espacio común, heterogéneo, comprensivo y transformador en el alumnado, puesto que resulta inexcusable contemplar la diversidad del mismo que compete a diferentes niveles educativos y, como también reconoce López (2006), el alumnado tiene que ser el epicentro del desarrollo del currículo escolar por medio de la calidad de las relaciones y constituir una herramienta para la inclusión.

a) El recurso patrimonial: La Huerta de Murcia

Aquí se recurre a la Huerta de Murcia porque conforma un espacio en el que podemos aunar el sentido de identificación con un legado determinado y con el contexto en el que se originó. Además se trata de un ámbito reconocido incluso con la valoración internacional como Patrimonio de la Humanidad y, como recuerdan Lema y Egea (2009), por un lado es el marco natural que sustenta al Consejo de Hombres Buenos, la huerta y su sistema de regadío, la red de acequias, que conforma lo que se conoce como «huerta tradicional» o «regadío tradicional». Por otro lado, junto a este complejo entramado de azudes, acequias, brazales, meranchos, azarbes y azarbetas, surge todo un sistema cultural concreto que se manifiesta en múltiples y diversas obras que conforman nuestro patrimonio cultural, tanto material (muebles e inmuebles) como inmaterial (el Consejo de Hombres Buenos, entre otras tradiciones).

La Huerta comprende desde el enclave conocido como La Contraparada, situado 7 kms. aguas arriba de la ciudad de Murcia, aprovechando un encajonamiento del río y el límite se sitúa hasta El Raal por el norte y Alquerías por el sur. Esto obedece a que el sistema de avenamiento de la Huerta de Murcia está integrado

por un entramado de canales que se ramifican a partir del citado Azud de la Contraparada (BIC por R/D 2733 de 10 de septiembre de 1982). Ahí nacen dos acequias mayores llamadas Aljufía (la del Norte) y Alquibla o Barreras (la del Mediodía o Sur), También de la Contraparada parte la acequia de Churra la Nueva, más moderna que las anteriores (Calvo, 1975). Las dos primeras acequias, se ramifican en unas 40 acequias menores de forma sucesiva y jerárquica formando un completo entramado que abastece de agua para riego a todas las tierras de la Huerta, siendo la sobrante reaprovechada en la irrigación de las tierras más bajas mediante la construcción azarbes y todo un sistema de norias y aceñas que permiten salvar los desniveles del terreno. Como señalan Trapote, Roca y Melgarejo (2015):

“El término acequia se otorga a los acueductos que toman las aguas directamente del río Segura, mientras que la denominación de azarbes se mantiene en aquellos acueductos que, a pesar de distribuir aguas declaradas como vivas y usarlas para el regadío, obtienen sus caudales de las aguas drenadas por ellos mismos (aguas arriba) o por otros azarbes que se las ceden” (p. 154).

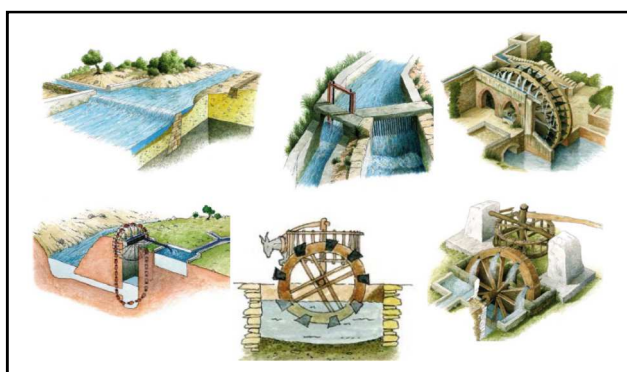


Figura 2. Ingenios hidráulicos. Fuente: Murcia y el agua. Historia de una pasión

Entre las norias queremos destacar la Rueda de la Ñora y la Noria de Alcantarilla, ambas de grandes dimensiones y protegidas como Bienes de Interés Cultural. Cabe señalar que, actualmente se procede también a recuperar, por su interés, varios inmuebles (el molino de Batán, por ejemplo) para salvaguardar este tipo de patrimonio.

b) Los precursores del patrimonio actual

Cuando se hace una referencia a “huerta tradicional”, podemos asimilarlo a histórica porque así consta en documentos analizados por geógrafos e

historiadores. Este espacio, cuyo eje articulador es el río Segura, experimentó un mayor desarrollo a partir de la presencia musulmana en este entorno geográfico, sin embargo hay constancia de actuaciones romanas pues existen vestigios anteriores (Serrano y Fernández, 1997), por ejemplo en el entorno de Alcantarilla y Javalí, aunque parece que, al menos los restos encontrados, no fueron de envergadura, si se tienen en cuenta las grandes obras relacionadas con el agua que los romanos habían construido en otros muchos lugares de su imperio. No obstante, parece claro que los musulmanes siguieron la tradición hidráulica romana ya conocida y realizaron acueductos, cisternas, albercas y acequias, llevando así el agua por canalizaciones a casas particulares, baños, jardines y huertas de las vegas del río Segura y configurando, al mismo tiempo, la fisonomía con la que serían conocidas durante siglos dichas vegas. Según el testimonio de al-Himyari, en el siglo XV, recogiendo otros de escritos mucho más antiguos (al parecer de los siglos XI y XII), dice:

“en la parte derecha construyeron los antiguos un canal que sale del río en las proximidades de Qantarat Askaba (Alcantarilla) con un primer tramo excavado en la montaña con una longitud de una milla (1.437 metros) y ese canal es el que riega la parte sur de Murcia”.

En esta época es cuando nace esa peculiar y profunda relación entre los núcleos de población y sus huertas. Los árabes construyeron un gran azud sobre el río Segura, estableciendo la red de acequias y un sistema de elevación de aguas, para llevar el riego a unos terrenos que nunca hasta entonces lo habían tenido de forma permanente. También con ellos llegan, para los pobladores de la Huerta de Murcia, nombres como “acequia”, “azarbe” y una infinidad más, que hoy podemos utilizarlos como la vinculación con nombres de origen árabe (Hernández, 1978) y pueden servir como puntos de encuentro con determinados alumnos, porque cabe advertir que estos elementos patrimoniales no son exclusivos y singulares de la Huerta de Murcia y pueden servir como elemento de identidad para algunos inmigrantes actuales que proceden de tierras en las que también forman parte de su paisaje cultural. Así ocurre con países como Túnez, Siria o Marruecos. Por ejemplo, la colección de norias de la ciudad Siria de Hama es todo un símbolo de la misma.

Puede comprobarse que, ya desde época bizantina, o más atrás, se conocen estos ingenios hidráulicos, pues según escritos de Marco Vitruvio pudieron ser

inventadas por los romanos e incluso por los griegos, aunque se hicieron más populares en Oriente Medio. Asimismo, en el continente americano se implementaron sistemas de recirculación de agua usando norias y otras fórmulas introducidas por los españoles, aunque también existían anteriores como canales y zanjas o canjilones de madera que llevaban el agua desde los tejados a depósitos de diverso tipo, mientras para el regadío construyeron estructuras de este tipo, algunas monumentales, entre el 1400 y 600 a. C., como en el caso de México (Comisión Nacional del Agua, 2009).

La Historia cobra, de este modo, un sentido favorecedor del aprendizaje del cambio y continuidad acontecido a lo largo de periodos y reconocible actualmente en el patrimonio cultural común. Además, como argumentan Molina, Escribano y Díaz (2016, p. 8), si el patrimonio se aborda desde una concepción próxima a la cotidianeidad de los alumnos, se convierte en un elemento motivador que prepara al alumno a enfrentarse a la vida real en un contexto también real, porque gracias a este tipo de idea de patrimonio se analizan conceptos sociales básicos como el tiempo, la evolución, el cambio y la permanecía, a la vez que se desarrollan procedimientos y actitudes. Unos factores considerados fundamentales dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, permitiendo todo ello el empleo de una metodología de resolución de problemas, así como orientar el proceso de enseñanza hacia lo que se ha dado en llamar “pensar históricamente” (Osborne, 2006 y Gómez, Ortuño y Molina, 2014).

Conclusiones

Recordando la hipótesis de partida y reformulando las cuestiones abordadas en este trabajo, podemos inferir qué tipo de preguntas orientan la comprensión no solo de los cambios, sino de sus ritmos y su direccionalidad, ya que los cambios pueden ocurrir en diversos sentidos. No solo hay progreso, también existen la decadencia, el retroceso, la crisis,..., y su conocimiento implica llegar a reconocer la complejidad de las transformaciones históricas (Arteaga y Camargo, 2014), porque es fundamental abordar desde una perspectiva socializadora el tratamiento de los contenidos patrimoniales y debe hacerse “interactuando de

manera física o virtual, a través de talleres, dramatizaciones u otras estrategias que aporten un sentido social a los contenidos, trabajando su potencial simbólico y las capacidades de valorar las conexiones interculturales” (Cuenca, 2014 p. 88).

Por ello, para poder llevar a cabo las acciones de encuentro e intercambio de experiencias, el punto de partida será delimitar las fases del procedimiento a seguir. La primera de ellas debe pasar por formular una serie de preguntas básicas, sobre la temática tratada, que facilitarán la evaluación inicial de los conocimientos previos del alumnado. La segunda fase nos ayuda a observar la multiculturalidad existente entre el alumnado y con la tercera se podrá llegar a implementar un marco enriquecedor para todos, porque será el resultado de fomentar las relaciones interculturales y una participación inclusiva.

Tabla 1. Fases del procedimiento

Primera fase	Segunda fase	Conclusiones
¿Sabes cuál fue el origen de la Huerta de Murcia? ¿Conoces quiénes habitaban ese espacio cuando se configuró el diseño actual? ¿Sabes el origen de los nombres que se utilizan? ¿Qué significa para ti la Huerta de Murcia?	¿Te has identificado con la caracterización de la Huerta de Murcia? ¿Tienes alguna relación cultural con quienes la originaron? ¿Reconoces aspectos de la cultura o culturas que dejaron su impronta? ¿Compartes la forma de nombrar recursos o lugares de la Huerta de Murcia?	Puesta en común y retroalimentación de los resultados que se enriquecen con las aportaciones de todos los participantes. - Buscando las similitudes en la denominación. - Destacando las diferencias en los usos. - Estableciendo un análisis comparativo del patrimonio cultural.

También podemos apoyarnos en la LOMCE, cuando se refiere a “Conciencia y expresiones culturales” porque induce, entre otros aspectos, a *saber* lo relacionado con la herencia cultural y a *saber ser* respetando el derecho a la diversidad cultural y el diálogo entre culturas y sociedades. Asimismo, encontramos argumentos en el Decreto 187/2009 de Educación Secundaria, que propicia una competencia clave con el fin de conocer la causalidad histórica, la multiplicidad de elementos que nos rodean, de las acciones que nos envuelven en el día a día (Egea y Arias, 2018 p. 337). Aquí, la idea de causalidad se asocia a la de cambio en la medida en que se identifica con procesos que rompen con el *continuum* de la vida cotidiana y la Huerta de Murcia es un vivo ejemplo de

continuidad y cambio que debe ser contemplado para mejorar las relaciones interculturales del alumnado. Desde el punto de vista conceptual, conociendo y comprendiendo los aspectos que configuran este espacio natural y cultural; desde la perspectiva procedimental, indagando en diversos tipos de fuentes, leyendo e interpretando artículos científicos y también otras informaciones de procedencia fiable para extraer sus conclusiones que permitan alcanzar objetivos de tipo actitudinal al valorar la Huerta de Murcia como parte del patrimonio cultural de todos, habida cuenta su interrelación con el patrimonio que ha sido reconocido con *valor universal excepcional* por la UNESCO.

Referencias bibliográficas

- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, vol. 6, (13) 110-140.
- Bartolomé, M., y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: Hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, (nº extraordinario 2003) 33-56.
- BOE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *BOE núm. 295, de 10/12/2013*.
- Calvo, F. (1975). *Continuidad y cambio en la Huerta de Murcia*. Edita Patronato J. M^a Cuadrado. Murcia
- Comisión Nacional del Agua (2009). *Semblanza histórica del agua en México*. Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales México.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo* (19) 76-96.
- Egea, A. y Arias, L. (2018). El desafío de pensar históricamente a través de la arqueología. En Egea, A., Arias, L y Santacana, J. (Coord.) (2018). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. Col. Biblioteconomía y Administración Cultural. (317). 329-343.

- Escribano, C. y Gudín, E. (2018). Entender el tiempo histórico para enseñar la Historia. Una propuesta de investigación. En López, E., García, C. R. y Sánchez, M. (Editoras). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Valladolid.
- Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Patrimonio cultural y turismo, *Cuadernos*, 13, CONACULTA Recuperado de <http://www.cultura.gob.mx/turismocultural/cuadernos/pdf13/articulo16.pdf>
- Gómez, J. y Hernández, A. (1991). *El debate social en torno a la educación, enfoques predominantes*. Serie de Antologías. Naucalpn. UNAM-ENEP. Acatlán.
- Gómez, C. J., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27.
- Hernández, C. V. (1978). El árabe en la toponimia murciana. *Anales de la Universidad de Murcia. Filosofía y Letras*. Vol. XXXIV 153-256
- Lema, A. y Egea, S. (2009). La documentación del patrimonio material e inmaterial de la Huerta de Murcia. *XX Jornadas de Patrimonio Cultural de la Región de Murcia*. pp. 221-237
- Millán, M. (2001). Viejos recursos para nuevos turismos. El caso de la Región de Murcia. *Cuadernos de Turismo* (8) 109-128.
- Millán, M. (2004). La Geografía de la Percepción: una metodología de análisis para el desarrollo rural. *Papeles de Geografía*, (40) 133-149.
- Molina, S., Escribano, A., y Díaz, J. (2016). Patrimonio e identidad en la formación de ciudadanos: la función de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Molina, S., Escribano, A., y Díaz, J. (Ed.) *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales* Eidum. pp. 7-20.
- Molina, S. y Ruiz, L. (Coord.) (2017). *El patrimonio en la enseñanza de la historia. Materiales didácticos sobre la Región de Murcia*. Encuadres S. L.

- Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7) 69-84.
- Osborne, K. (2006). 'To the Past': Why We Need to Teach and Study History. In Sandwell R. (Ed.), *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada* (pp.103-131). University of Toronto Press. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/10.3138/j.ctt1287rs0.11>
- Prats, J., y Santacana, J. (1998). Enseñar Historia y Geografía. Principios básicos. *Enciclopedia General de la Educación*, Barcelona, Océano Grupo Editorial.
- Prats, L.I. (1998). El concepto de patrimonio cultural. *Política y Sociedad. Revista de la Universidad Complutense* (27) 63-76.
- Ramos, F., Gallardo, J. e Irigoyen, A. (2018). Arqueología, didáctica y nuevas tecnologías. Casos prácticos y perspectivas de futuro. En Egea, A., Arias, L y Santacana, J. (Coord.) (2018). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. Col. Biblioteconomía y Administración Cultural (317) 231-249.
- Serrano, D. y Fernández, J. (1997). Alcantarilla en época romana. *La tradición en la Antigüedad Tardía. Antigüedad Cristiana* (XIV) 659-681.
- Trapote, A., Roca, J. F. y Melgarejo, J. (2015). Azudes y acueductos del sistema de riego tradicional de la Vega Baja del Segura (Alicante, España). *Investigaciones Geográficas* (63) 143-160
- Vygotski, L. (2001). *Psicología Pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires: Ed. Grupo Aique S. A.

CAPÍTULO 22

Patrocinio Lorente Peinado

(Universidad de Murcia, España)

HISTORIA REGIONAL MURCIANA EN LAS AULAS. UNA VISIÓN DOCENTE

Introducción

La sociedad actual, convulsa en el terreno político e ideológico, vive sumida en continuas contradicciones y sometida a un bombardeo de información o desinformación que no hace más que turbar la ya complicada y crucial función docente en las aulas. El compromiso social en el desempeño de la labor educativa debe estar sometido a una constante revisión y propuestas de mejora, pues ésta constituye una de las funciones más nobles de nuestra sociedad.

Partiendo de esta premisa se deriva la presente comunicación, la cual tiene como objetivo abordar la enseñanza de la Historia de la Región de Murcia en las aulas, habida cuenta de la importancia y necesidad de que nuestros alumnos forjen una conciencia histórica en términos de integración que les ayude a valorar y proteger aquello que forma parte de su patrimonio cultural. En concreto, se pone el acento en la Historia de nuestra Región, pues se considera que el ciudadano tiene el deber moral de mantener, valorar, entender y proteger a priori su entorno más inmediato. Y a pesar de ello, este ámbito queda ampliamente relegado

en los currículos oficiales, denostado por algunas de las grandes editoriales y olvidado por los docentes.

Se propone un recorrido por la enseñanza de la Historia de la Región de Murcia desde 1970 a través del análisis de los libros de texto, de la legislación educativa y de los testimonios de docentes jubilados o en activo. La muestra de los libros de texto es aleatoria, y se ajusta a diferentes etapas cronológicas, consiguiendo con ellos datos cualitativos que nos aproximarán a la información requerida. Los testimonios de profesionales de la educación se han obtenido a través de entrevistas personales y de encuestas elaboradas a través de la plataforma digital *encuestas.um.es* de la Universidad de Murcia.

Propuestas teóricas: desarrollo de una conciencia histórica regional

Los docentes tienen el gran reto de transmitir el conocimiento histórico y de tratar que los alumnos perciban el peso de los procesos históricos a la hora de orientarse y adoptar decisiones en nuestra vida diaria. Se hace imprescindible, por tanto, la formación en todas las etapas educativas, de una conciencia histórica que, tal y como afirma Castaño (2010), se traduce en la valoración y apreciación que las sociedades tienen de su pasado y que condiciona su actuación presente.

Para que la comprensión histórica entre los alumnos se convierta en una realidad es necesario introducir unos complejos procesos de aprendizaje en el aula. Dichos procesos de pensamiento, indica Gómez (2014), deben permitir interpretar los contenidos históricos (conceptos de primer orden), a través de estrategias propias de la disciplina (conceptos estratégicos o de segundo orden). Para adquirir estas habilidades es necesario la participación de los alumnos en la práctica del historiador, lo que les ayudará a responder a cuestiones históricas y a entender de una forma más compleja su pasado: “la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica”. (Vansledright, 2014, p. 45)

Por tanto, nada mejor que indagar a priori en su entorno más cercano e investigar cuestiones históricas de su región para desarrollar las mencionadas competencias. Una postura reflexiva sobre su pasado hará de los alumnos

ciudadanos conscientes y responsables de sus actuaciones diarias. Resulta fundamental obtener el compromiso de nuestros jóvenes con su localidad, y el desconocimiento de su historia regional deja desvalida la formación de una conciencia histórica que les ayude a interrelacionar fenómenos del presente y del pasado, que les haga entender que las sociedades no son estáticas y que, como indica Sáiz (2013), cada uno de ellos tiene un papel en ese proceso de transformación social. Estos planteamientos nada tienen que ver con argumentos nacionalistas o regionalistas que justifiquen ideológicamente la exaltación de hechos históricos locales, sino con la necesidad de trabajar una serie de habilidades que se desarrollan en cuatro ámbitos, señalados por Sáiz (2013):

1. El planteamiento de problemas históricos. El pasado no es una realidad estática, sino sujeta a una continua construcción a través cuestionamientos del investigador.
2. El análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas es crucial, pues permite reconocer a la historia como una ciencia necesitada de evidencias (Arteaga y Camargo, 2013, p.223).
3. El desarrollo de una conciencia histórica, ya criada anteriormente.
4. La construcción o representación narrativa del pasado histórico, como la capacidad para relatar o explicar de manera argumentada y racional el pasado, empleando pruebas o evidencias basadas en relaciones causales.

La enseñanza de la historia debe ir de la mano de la historia académica y resulta una evidencia que dicha enseñanza, a su vez, debe estar íntimamente relacionada con la historia local o regional, pues la articulación del discurso a través del uso crítico de fuentes más cercanas nos brinda la posibilidad de plantear problemas históricos de impacto en nuestro entorno, desarrollando la capacidad de plantearse qué o quién merece la pena ser recordado y estudiado (concepto de relevancia histórica).

A pesar de la validez que presenta el planteamiento anterior entre los docentes encuestados, podemos afirmar que el problema no solo se instala en la elaboración de los currículos, sino que a partir de los testimonios recogidos se advierte un problema en la percepción que éstos tienen sobre la funcionalidad de la enseñanza de la historia en general, debido al escaso conocimiento

epistemológico de la disciplina que han estudiado y que están dispuestos a enseñar. Este problema se extrapola con mayor intensidad en lo referente a la enseñanza de la Historia de la Región de Murcia pues, como se comentó anteriormente, es tratada superficialmente en los libros de texto y olvidada por los docentes en el aula.

Pero no solo es necesaria una revisión metodológica en las aulas murcianas. Fernández, Molina y Miralles (2015) realizaron un estudio sobre los procesos de evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en la Región de Murcia, a través del cual se pudo comprobar que la evaluación de la materia se realiza de manera subjetiva atendiendo a la propia ideología del docente o a la realidad del aula. Por tanto, como afirma Trepát (2012), la escasa formación pedagógica y didáctica de los docentes ralentiza la implementación de los cambios legislativos, de forma que se aprende y se enseña de una manera muy similar a la de hace 50 años.

Tal y como sostiene Santos Guerra (2003), es necesario que los docentes reciban cursos de formación y actualización en el terreno pedagógico y didáctico, con el fin de superar la realidad descrita para la Región de Murcia, que no difiere de la del resto de comunidades españolas o de la de otros países.

Resultados del análisis de los libros de texto

Los libros analizados abarcan diferentes leyes educativas y cursos académicos, y han sido seleccionados por contener contenidos autonómicos de la Región de Murcia. Algunos de ellos cuentan con un cuadernillo complementario al manual, otros desarrollan el contenido autonómico dentro del mismo libro, pero en apartados diferenciados, y otros introducen la materia intercalada con los contenidos generales. Para su valoración se emplean indicadores de logro numéricos del 1 al 5 que equivalen a los siguientes conceptos: 1 (muy deficiente); 2 (deficiente); 3 (suficiente); 4 (notable); 5 (sobresaliente). Los manuales son 10 y se identifican con el número que se indica en la última columna de la tabla 1:

Tabla 1: libros de texto seleccionados

Coordinador	Título	Nivel educativo	Editorial	Año de edición	Legislación vigente	Número asignado
Manuel Burgos Alonso	<i>Geografía e Historia</i>	4º curso ESO	Anaya	2017	LOMCE (2013)	1
Teresa Grence Ruíz	<i>Historia de España</i>	2º curso Bachillerato	Santillana	2015	LOMCE (2013)	2
Ana Isabel Pérez Gutiérrez	<i>Ciencias Sociales</i>	4º curso ESO	Edelvives	2003	LOGSE (1990)	3
Manuel Burgos	<i>Historia</i>	4º curso ESO	Anaya	2003	LOGSE (1990)	4
Juan Santacana	<i>Historia</i>	2º curso Bachillerato	SM	1999	LOGSE (1990)	5
José Luis González Ortiz	<i>Ciencias Sociales, geografía e historia</i>	2º curso de ESO	Anaya	1998	LOGSE (1990)	6
Equipo Aula 3	<i>Ciencias Sociales</i>	6º curso EGB	Anaya	1990	LOGSE (1990)	7
Equipo Aula 3	<i>Ciencias Sociales</i>	7º curso EGB	Anaya	1983	LGE (1970)	8
Ángel J. Cobarro	<i>Murcia</i>	6º, 7º y 8º curso de EGB	Anaya	1982	LGE (1970)	9
Oriol Vergés	<i>Historia Moderna y Contemporánea</i>	4º curso de Bachillerato	Cives	1970	LGE (1970)	10

A continuación, se aportan los datos obtenidos tras la valoración de los materiales curriculares, empleando criterios elaborados a partir de indicadores

de calidad atendiendo a su valor didáctico: contenidos, objetivos, actividades y recursos.

Tabla 2: Valoración de los objetivos

Indicador de calidad. asignado al manual:	Número	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fijan la atención del alumno, ofreciéndole referencias para discriminar los contenidos o informaciones indispensables en la comprensión del tema planteado.	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	1
Constituyen una guía para que el desarrollo de contenidos y actividades se ajusten a los fines que se persiguen.	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1
Utilizan un lenguaje cercano al destinatario, que exponga, de manera clara, la intención formativa.	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1
Exponen una sola pretensión en cada objetivo.	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1
Mencionan sólo las finalidades más relevantes.	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	1
Recogen distintos aspectos del aprendizaje: adquisición de conceptos, de competencias y de actitudes, evitando centrarse en la acumulación de datos.	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1
Pueden ser evaluados o valorados	3	2	4	2	3	4	4	3	3	3	1

Tabla 3: Valoración de los contenidos

Indicador de calidad. asignado al manual:	Número	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La selección de los contenidos está en concordancia con los objetivos y finalidades del texto.	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	1
Se sigue un orden o secuencia lógica que facilite el entendimiento.	4	3	3	3	3	3	3	4	4	5	2

Los contenidos son expuestos de manera progresiva con relación a la dificultad de comprensión.	4	2	3	3	3	2	4	4	5	2
Se tienen en cuenta los contenidos sobre conceptos, procedimiento, destrezas y actitudes buscando equilibrio en cada unidad temática.	4	2	3	3	3	3	4	4	5	1
Los títulos y encabezamientos de los apartados hacen referencia a los contenidos.	4	4	3	3	3	3	4	4	5	3
Los resúmenes recogen las ideas más relevantes y básicas del texto al que hacen referencia.	2	1	2	2	4	2	3	3	4	4
La cantidad de informaciones para entender los conceptos básicos es suficiente, y no excesiva o insuficiente.	3	1	2	2	1	2	4	4	5	2
No se identifican en el texto errores de conceptos existentes.	5	5	4	4	5	4	3	3	5	2

Tabla 4: valoración de actividades que promueven el aprendizaje significativo

Indicador de calidad.	Número	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
asignado al manual:											
Parten del nivel de desarrollo del alumno y de sus aprendizajes previos.	2	1	3	3	3	4	4	4	4	4	1
Aseguran la construcción de aprendizajes significativos a través de la movilización de sus conocimientos previos y la memorización comprensiva.	3	1	2	4	4	5	3	3	5	1	
Proporcionan situaciones en las que los alumnos deban actualizar sus conocimientos.	5	1	4	4	3	4	3	3	4	3	
Favorecen situaciones de aprendizaje que tengan sentido para los alumnos, con el fin de que resulten incentivadoras.	5	1	4	3	3	4	3	3	4	2	
Potencian situaciones de aprendizaje que lleve a reflexionar y a justificar las actuaciones del alumno	3	1	3	4	3	3	4	4	5	1	

Las actividades permiten afianzar los conceptos expuestos en el contenido del texto, mediante el desarrollo de habilidades, destrezas y estrategias de transferencia y aplicación.	3	1	4	3	4	4	4	4	3	1
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

A partir de la comparación de los manuales presentados se han podido constatar grandes diferencias en la cantidad de contenidos, imágenes, datos gráficos, ejercicios y enfoque dado al tema. Sin embargo, sí se encuentran similitudes en cuanto a la presentación o jerarquización de los contenidos, los cuales se presentan de manera parcializada y seriada. Este hecho contribuye poderosamente a una enseñanza de la historia lineal y dogmática.

La realidad que se presenta en los manuales no da pie a cuestionamientos, no existe posibilidad de interacción con otras disciplinas ni con las propias experiencias personales de los alumnos. Respeto a la valoración de los objetivos, la calificación media obtenida es deficiente: 2. De acuerdo a los contenidos y actividades, la calificación media es de aprobado: 3.

Se observa un exceso de contenidos curriculares que dificultan la adquisición de conceptos básicos, restando tiempo a la reflexión y a la interacción con el docente, lo cual se traduce en unos rendimientos que no siempre son los esperados. Los gráficos e imágenes no son suficientemente atractivos y se advierte inadecuación del contenido y del léxico empleado respecto al nivel del alumnado. Por último, se detecta falta de claridad y escasa relación entre las ideas integradoras o explicativas que se plantean al comienzo del apartado respecto al resto del texto.

Mención aparte merecen los manuales de la década de los ochenta de la editorial Anaya pues, pese a tratarse de las primeras experiencia didácticas nacidas en la incipiente democracia, destacan por su claridad, aproximación al nivel del alumno, estructura de contenidos y adecuación de los mismos a los centros de interés regionales de una manera práctica y enriquecedora.

Resultados de las encuestas realizadas a docentes

Durante el curso académico 2017/18 se realizó una encuesta a través de la plataforma *encuestas.um.es* de la Universidad de Murcia, dirigida a profesionales Licenciados en Historia que hubiesen ejercido la docencia en la Región de Murcia. La encuesta, relativa a la enseñanza de la Historia en las aulas murcianas, cuenta con un total de 34 cuestiones, de entre las cuales se han seleccionado las referidas a la Historia de la Región de Murcia y a la concepción que sobre la enseñanza de la misma tienen nuestros docentes.

Ante las afirmaciones que se recogen en los títulos de las tablas que se adjuntan, los docentes responden a una de las cuatro opciones dadas, resultando los porcentajes siguientes:

Tabla 5: Los contenidos de la Historia de la Región de Murcia están suficientemente presentes en las aulas de ESO y Bachiller

Respuesta	%
A. En total desacuerdo	25,0
B. Algo de acuerdo	50,0
C. Muy de acuerdo	25,0
D. Totalmente de acuerdo	0,0

Tabla 6: La historiografía murciana es escasa

Respuesta	%
A. En total desacuerdo	12,5
B. Algo de acuerdo	25,0
C. Muy de acuerdo	37,5
D. Totalmente de acuerdo	25,0

Tabla 7: Existe una escasa identidad regional murciana

Respuesta	%
A. En total desacuerdo	0,0
B. Algo de acuerdo	37,5
C. Muy de acuerdo	12,5
D. Totalmente de acuerdo	50,0

Tabla 8: Analizar cuestiones regionales o locales no significa aterrizar en contenidos secundarios

Respuesta	%
A. En total desacuerdo	0,0
B. Algo de acuerdo	25,0
C. Muy de acuerdo	37,5
D. Totalmente de acuerdo	37,5

Tabla 9: Con la LOMCE (2013) se han reducido las páginas destinadas a la historia regional

Respuesta	%
A. En total desacuerdo	0,0
B. Algo de acuerdo	25,0
C. Muy de acuerdo	50,0
D. Totalmente de acuerdo	25,0

Tabla 10: Es necesario dotar a los docentes de contenidos mínimos sobre Geografía, Historia e Historia del Arte de la Región de Murcia

Respuesta	%
A. En total desacuerdo	0,0
B. Algo de acuerdo	25,0
C. Muy de acuerdo	25,0
D. Totalmente de acuerdo	50,0

Tabla 11: Conocer la Historia de nuestra región ayudaría a: crear conciencia ciudadana, rehabilitación y musealización, entender procesos de cambio y continuidad...

Respuesta	%
A. En total desacuerdo	0,0
B. Algo de acuerdo	12,5
C. Muy de acuerdo	37,5
D. Totalmente de acuerdo	50,0

Tras el análisis de los datos obtenidos podemos concluir que tan solo un 25% de los docentes consideran que los contenidos de historia regional están suficientemente presentes en el aula. Así mismo, más del 60% aseguran que Murcia cuenta con una historiografía insuficiente, a lo que se suma una escasa identidad regional murciana. Más del 70 % afirman que analizar cuestiones regionales o locales no significa aterrizar en contenidos secundarios y que por tanto es necesario dotar a los docentes de contenidos mínimos sobre Geografía, Historia e Historia del Arte de la Región de Murcia.

Todos los profesores están de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que conocer la Historia de nuestra región ayudaría a nuestros alumnos a: crear conciencia ciudadana, rehabilitación y musealización, entender procesos de cambio y continuidad..., a lo cual no contribuye la afirmación de más del 80 % de los encuestados, quienes aseguran que la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa ha favorecido la reducción de las páginas destinadas a la historia regional.

Discusión y conclusiones

Pese a la tendencia actual hacia el constructivismo, la enseñanza de la Historia en la Región de Murcia todavía viene determinada por el paradigma positivista. Tras el análisis de los libros de texto anterior, podemos concluir que ello se debe, entre otros motivos, a la escasez de actividades en el aula que impliquen la construcción del conocimiento histórico a través de fuentes primarias. Así mismo, tal y como indica Cooper (2012), son insuficientes las actividades de indagación a través de las cuales se fomenten habilidades cognitivas complejas.

Por otro lado, se concluye que el libro de texto es el gran protagonista en el aula, principal recurso educativo tanto en Educación Primaria como en Secundaria. Autores como Rodríguez, Simón y Molina (2015) sostienen que los manuales escolares de ciencias sociales son la narrativa histórica más leída, en muchos casos la única para gran parte de la población en toda su vida.

La lección magistral y modelo de enseñanza memorístico constituyen, junto a los avances y retrocesos del manual escolar, el modelo conceptual asignado a la enseñanza de la historia. Pese a los abundantes estudios sobre cuestiones de identidad nacionalistas, es muy escasa la referencia a los libros de texto referidos a cuestiones autonómicas. La Historia de España y Universal reviste un peso infinitamente mayor respecto al tratamiento que pueda tener la Historia de nuestra región. Tanto es así, que la enseñanza de la Historia de la Región de Murcia tiene una pequeña presencia testimonial a través de los manuales que, pese a ser contemplada en las programaciones didácticas, no es trabajada en el aula en su totalidad sino de manera sesgada y parcial. El retroceso de su enseñanza se ha potenciado históricamente con el devenir de las leyes educativas, impidiendo que los alumnos se impliquen en su región a través del conocimiento sobre su cultura, paisaje o formas de vida.

El conocimiento histórico que se propone en los libros de texto analizados es estático. Este hecho, unido a la escasa importancia que el docente transfiere a la enseñanza de contenidos autonómicos, dificulta seriamente la configuración de una auténtica conciencia histórica regional. Pese a la inclusión de nuevos recursos metodológicos más visuales y llamativos para el alumno, el aumento de elementos iconográficos o la introducción de las TICs, los temarios siguen siendo de corte lineal y político. Por otro lado, a pesar de que la complejidad de la narrativa textual se ha ido suavizando con el paso de los años, la amplitud del temario dificulta la introducción de contenidos autonómicos.

La historia de la Región de Murcia pone su acento en el ámbito patrimonial, en los grandes estadistas y prohombres. En las aulas los elementos históricos conflictivos desaparecen y se sigue manteniendo el predominio de lo conceptual y memorístico, centrado en la enseñanza del tiempo lineal y del continuo progreso de la civilización. Todo ello dificulta el aprendizaje de la causalidad y, por tanto, de la realidad multiforme de nuestra sociedad, lo que permitiría a los alumnos el conocimiento certero de su entorno, su integración y, por tanto, su contribución a mejorarlo.

De las entrevistas personales se deriva la necesidad de que los docentes revisen su conocimiento, interés y compromiso hacia la enseñanza de la Historia de la Región de Murcia. Les es necesario reflexionar acerca de la consideración que

tienen en sus aulas los materiales curriculares, pues estos no son sustitutos de la función docente de los profesores, sino elementos subsidiarios de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El porcentaje de docentes que siguen los libros de texto sin ningún cuestionamiento es altísimo. Mayoritariamente no plantean posibles incoherencias, sesgos, o si existe necesidad de adaptación pedagógica para aquellos alumnos que presentan ciertas dificultades de comprensión en la materia, mostrando una extraordinaria preocupación por acabar de impartir el extenso temario, para lo cual están dispuestos a sacrificar los ya citados contenidos curriculares.

“Los investigadores y didactas de la historia tienen que acercar la historia regional a la sociedad, divulgarla, sin que ello suponga considerar que lo autóctono es superior a lo foráneo, pero tampoco inferior”. (Rodríguez, Simón y Molina, 2015, p. 270)

Referencias bibliográficas

- Arteaga, B., & Camargo, S. (2013). Educación histórica. Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de licenciatura en educación preescolar y primaria. *Historia e identidades culturales*. Braga: Universidad do Minho, p. 220-233.
- Castaño, C. (2010). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, v. 21, p. 221-243
- Cooper, H. (2012), *History 5-11. A guide for teachers*, Londres, Routledg
- Escribano, J. J. G. (2004). La región de Murcia. Una realidad en construcción. In *Anales de Historia Contemporánea* (Vol. 20, No. 1, pp. 355-374).
- Gómez, C. J., Ortuño, J., & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6 (11).
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A., & Miralles, P. (2015). La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional: Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles educativos*, 37(150), 20-38.

- González, F. E., & Gómez, E. (2001). Criterios para valorar materiales curriculares: una propuesta de elaboración referida al rendimiento escolar. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), p. 179-212.
- Guerra, M. Á. S. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 5 (1).
- Ibáñez, R. S., & Nieto, A. A. M. (2015). Patrimonio e identidad de la Región de Murcia: una aproximación a través del currículo y los libros de texto de Ciencias Sociales de Secundaria. *Clío: History and History Teaching.*, (41), 8.
- López-Aranguren, E. (1981). Regionalismo e integración nacional: aproximación teórica. *Reis*, (15), 59-76.
- Monteagudo, J., Molina, S., & Miralles, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en España: El caso de la Región de Murcia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 737-761.
- Rodríguez, R., Simón, M. y Molina, S. (2017). La Región de Murcia en los manuales escolares de educación secundaria. Una narrativa a la sombra de España y Europa. *Historia y Memoria de la Educación* 6: 241-277
- Sáiz, J., Valls, R., (2013), (en prensa). Libros de texto de historia y nivel cognitivo: modelo conceptual e hipótesis sobre actuales manuales españoles. Comunicación presentada a V Simposio Internacional de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano: *Historia e identidades culturales*, Barcelona.
- Serrano, J. S. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (27).
- Trepát, C. (2012). La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 70, pp. 87-97.
- Vansledright, B. (2014). *Assessing historical thinking and understanding: Innovate designs for new standards*. New York: Routledge.

Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.

Vilar, J. B. (2003). *El proceso de vertebración territorial de la Comunidad de Murcia: De reino histórico a autonomía uniprovincial*. Consejo Jurídico de la Región de Murcia. Murcia.

CAPÍTULO 23

EL CENTRO EDUCATIVO COMO FUENTE PARA EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA: EL IES J. IBÁÑEZ MARTÍN (LORCA)

José Antonio González
Guerao

(IES J. Ibáñez Martín, Lorca, España)

Introducción

En este trabajo presentamos un avance de una actividad que hemos podido diseñar y poner en práctica con alumnos de cuarto curso de educación secundaria obligatoria.

Es evidente que vivimos una época de conflictividad y cambios sociales muy importantes que nos afectan de forma directa o indirecta. Sin embargo, el alumnado es (la mayor parte de las veces) ajeno a estos cambios que, sin darse cuenta, le rodean y marcan su vida cotidiana. En ese sentido, en el caso del IES J. Ibáñez Martín, se dan muchas circunstancias que nos permiten trabajar estos aspectos. Por un lado, el centro cumple el 75 aniversario desde la construcción del edificio actual. A esto, hemos de sumar la concesión de la figura de Bien Catalogado por su relevancia cultural (figura inmediatamente inferior a BIC) a todo el recinto como centro educativo más antiguo de la ciudad de Lorca. Todas estas situaciones, a priori positivas, chocan y suponen un conflicto con lo problemático que

resulta cumplir la Ley de Memoria Histórica ya que el centro debe su nombre a Ibáñez Martín, ministro de educación durante la dictadura franquista.

En este trabajo presentamos una serie de actividades realizadas durante el curso 17/18 y que se ampliarán durante el 18/19, donde los alumnos han trabajado en torno a la figura del personaje, de la historia del centro y del debate que supone en la sociedad lorquina mantener un centro con esta denominación.

Propuesta didáctica

Como hemos comentado anteriormente, nuestra propuesta didáctica se llevó a cabo con alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, donde el currículum centra sus contenidos en el estudio de la guerra civil española y la dictadura franquista.

Durante el desarrollo de nuestra tarea docente pudimos detectar abundantes lagunas y un desconocimiento casi total del período objeto de estudio, por lo que nos planteamos abordar diferentes cuestiones partiendo desde algunos ejemplos de carácter local. Nuestra sorpresa fue en aumento al descubrir que, desde este punto de vista localista los errores y desconocimientos eran del mismo calibre.

Desde el primer momento, fuimos conscientes del hecho de que plantear el estudio del franquismo partiendo desde una perspectiva local podía resultar controvertido ya que es un debate no ajeno a la dinámica del propio centro docente, el cual debe su denominación al ministro de educación José Ibáñez Martín. Precisamente el centro se encontraba en la dicotomía entre celebrar el 75 aniversario de la inauguración del centro en su ubicación actual o bien, esperar al centenario de la inauguración del centro matriz en una ubicación anterior en 1928 (se cumplen ahora pues 90 años de la creación). Dentro de la propia comunidad educativa del centro prosperó la segunda de las opciones.

A toda esta casuística, hemos de añadir que el centro es, desde hace unos años un recinto catalogado por su relevancia cultural (BORM, 5 junio de 2015). En esta resolución se motiva la protección del centro y se explica cuáles son sus precedentes y su inauguración en el año 1944, así como un pequeño aporte biográfico del ministro y su parentesco y matrimonio con una ciudadana de la ciudad de Lorca perteneciente a la alta sociedad de la ciudad. Se describe brevemente la

estructura del edificio, prestando especial interés a la capilla (actual salón de actos) y la portada principal, dispuesta en forma de porche avanzado de estilo clasicista elaborado a modo de arco de triunfo, donde se destaca su estilo propio del período de la autarquía con gran carga monumental. Además, se resalta la importancia del gimnasio del centro, instalación que, a día de hoy, es la más antigua dedicada a espacio deportivo en la ciudad de Lorca. En definitiva, se concluye que todos estos elementos, a los que se le unen otros de valor inmaterial, colocan al IES J. Ibáñez Martín como un bien muy implantado en la sociedad lorquina con una gran cantidad de memoria albergada entre sus muros transmitida por los protagonistas de esta memoria.

Además, nuestra propuesta se consolida con el recurso de utilización de fuentes primarias y secundarias, lo que refuerza el uso de pruebas históricas que ayudan a que nuestro alumnado sea capaz de desarrollar un pensamiento histórico. Los alumnos tienen a su disposición los recursos y elementos que perduran en el centro, muebles e inmuebles, un amplio archivo fotográfico que recoge la trayectoria del centro y, a su vez, también se puede completar con la visita al Archivo General de la Región de Murcia, en el que podemos encontrar valiosa información original con aspectos tan variados como el expediente personal de José Ibáñez Martín, así como su nombramiento como Ministro de Educación Nacional y diferentes conmemoraciones y reformas llevadas a cabo en la larga trayectoria del instituto.

Con todos estos antecedentes, a medida que se desarrollaban los contenidos correspondientes a la guerra civil y franquismo, pudimos observar y comprobar una serie de carencias en el grupo de alumnos que nos hizo plantearnos el abordarlos desde un enfoque que resultase comprensible y altamente motivador para los discentes. Es evidente que los chicos y chicas viven en una época y un contexto en el que se encuentran continuamente rodeados de temas controvertidos y que les influyen en su quehacer diario. En la sociedad actual existen diferentes cuestiones incómodas y los centros educativos no pueden quedarse al margen (Gómez, 2016, 18). Unos ejemplos de estos temas son el desempleo, globalización, cambio climático, pobreza, emigración, religiones... Desde hace algunos años, se han incorporado la indagaciones sobre patrimonios “incómodos”, sobre todo en los

lugares relacionados con la memoria (Domínguez y Facal, 2017, 86) y son un punto candente en la sociedad civil.

En este sentido, nuestro centro puede y debe entrar dentro de este debate social. El espacio vivencial puede presentar distintos elementos con potencial para convertirse en patrimonio (Benayas y López, 2010). Reflexionar sobre los elementos locales ayuda a que el alumno se interese por su memoria y que pueda extraer buenas o malas noticias del pasado. No se debe imponer el monumento como objeto de estudio sin más, sino promover una reflexión en torno a él (López y Facal, 2017, 104).

Ahora bien, abordar las cuestiones controvertidas a nivel educativo puede conllevar unos “riesgos”, riesgo de aprender y de ser crítico, incluso de “pasarnos de rosca” (Gómez, 2016, 25). Debemos asumir una conciencia crítica y activa que implique reconocer la importancia de investigar en el entorno, para así conseguir identidades sociales inclusivas. Los entornos locales pueden desempeñar un papel didáctico, destacando un conocimiento histórico que facilita procesos de identificación colectiva. Los objetivos básicos son indagar en el medio, desarrollar competencias sociales y realizar un trabajo colaborativo (Domínguez y Facal, 2017, 89).

Con todos estos mimbres, podemos en este momento llegar a introducir el concepto de “la memoria educativa” (Viñao, 2011, 142). No cabe duda que existen varios centros que pueden ser objeto de estudio desde una perspectiva educativa. Muchos de ellos se encuentran bajo la Red de Institutos Históricos.

Resultados

Nuestra actividad puede resumirse en los datos obtenidos a través de una encuesta³² que nos ha permitido establecer una detección de necesidades para plantearnos cómo abordar estos contenidos en cursos venideros. Ésta se articulaba en quince cuestiones. Las dos primeras cuestiones se centraban en el conocimiento

³² Para la elaboración de la encuesta contamos con la inestimable colaboración de Adrián Rosell Lucas, que en esos momentos se encontraba realizando las prácticas con nosotros en el centro como alumno del Máster de Formación del Profesorado de educación secundaria de la Universidad de Murcia. Su colaboración y predisposición son de alabar, a la vez que ha permitido establecer una reciprocidad en transmisión de ideas y conocimientos.

de datos básicos sobre la biografía de José Ibáñez Martín. Las respuestas no eran abiertas, ya que permitían marcar una opción entre dos propuestas (sí o no).

Las siguientes cuestiones también eran de respuesta cerrada, pero planteaba al discente la elección de su respuesta valorando las afirmaciones propuestas de 1 a 5 en función de su grado de conformidad (siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo). Una vez definidas las características del resto de cuestiones, podemos agruparlas en dos bloques principales: de la 3 a la 11 el contenido de las mismas giraba en torno a elementos del centro y de la importancia de los estudios locales según la percepción de los alumnos. Las últimas cuestiones, de la 12 a la 15, planteaba a los alumnos análisis en torno a la importancia de actividades de reflexión y también sobre la importancia de la Ley de Memoria Histórica y la catalogación del centro como bien de relevancia cultural.

El total matriculado de alumnos en el grupo de referencia era de 24. Sin embargo, realizan la encuesta 22. Era un grupo muy heterogéneo, donde encontrábamos un porcentaje alto de alumnos de origen extraeuropeo (4 alumnos norteafricanos y 4 latinoamericanos) pero todos con una larga estancia en nuestro contexto y matriculados en el centro desde su inicio en la ESO.

A continuación procedemos a exponer y analizar cada una de las cuestiones propuestas:

1. Sé quién fue José Ibáñez Martín.

Con esta cuestión se trataba de hacer una contextualización básica de la figura que da nombre al centro. Los alumnos pasan todos los días bajo un relieve en bronce de Ibáñez Martín donde se puede leer el siguiente texto:

*AL EXCMO SR D JOSE IBÁÑEZ MARTÍN
MINISTRO DE EDUCACION NACIONAL QUE
BAJO EL SIGNO DE FRANCO CONSTRUYO
ESTE CENTRO DOCENTE
PARA GLORIA DE ESPAÑA MCMXLIV*



Figura 1. Relieve de José Ibáñez Martín situado en el recibidor del instituto.

Elaboración propia.

Los resultados a esta pregunta son muy significativos. Un 95 % de los alumnos afirman no saber quién fue José Ibáñez Martín.

2. Sé de dónde era José Ibáñez Martín.

El personaje era natural de la provincia de Teruel (Valbona). Sin embargo, el desempeño de su labor docente en la provincia y su matrimonio con la lorquina María de los Ángeles Mellado y Pérez de Meca, condesa de Marín, le hizo establecer grandes vínculos con la ciudad de Lorca.

Los resultados de esta cuestión son abrumadores: el 100 % desconoce la procedencia del ministro. Se procede a comentar a los alumnos cómo en Teruel existe un IES que, hasta hace unos años mantenía la misma denominación que el nuestro y que, en la actualidad, se denomina Vega del Turia.

3. Conozco la época en la que vivió José Ibáñez Martín.

Esta cuestión puede reforzarse con los recursos fotográficos que se conservan en el centro. Son numerosas las fotografías de época en la que se puede observar cómo el centro se dedicó a instrucción femenina y donde se observa que el papel de la mujer se reduce básicamente a cuidadoras de la familia (Pérez, 2011, 13). Otras fotografías reflejan como estaba presenta la imagen del nacionalcatolicismo y uso de la simbología (Pérez, 2007, 21)

como es el caso de la inauguración del centro con la presencia del ejército en dicho acto.

En este caso, tan sólo un 9 % manifiesta conocer bien esta etapa de la historia de España, destacando los que mayoritariamente dicen lo contrario (36 % valoran con un 1 y otro 36 % con un 2)

4. Sé por qué nuestro IES tiene el nombre de José Ibáñez Martín.

Es indiscutible que el nuevo orden político construye y crea símbolos para ganar adeptos (Viñao, 2011, 144). Este podría ser una de las causas por las que sale adelante el proyecto de construcción de nuestro centro. Además, como ya hemos comentado existen vínculos personales.

En este caso, un 86 % manifiesta no conocer el motivo del nombre del IES, mientras que tan solo en 5 % cree saber el motivo.

5. Considero que José Ibáñez Martín fue importante para Lorca.

Tan sólo un 18 % considera que el ministro fue importante para la ciudad

6. Mis padres, familiares, amigos, profesores, etc, me han hablado de José Ibáñez Martín.

Después de una larga trayectoria escolar, más de tres cursos académicos en el centro, un 59 % manifiesta que nunca se le ha hablado con anterioridad de la persona que da nombre al lugar en el que han estudiado muchos de los padres los alumnos actuales. Quizá es más significativo que tampoco han recibido información por parte del profesorado.

7. Tengo interés en aprender sobre José Ibáñez Martín.

Tan solo un 10 % manifiesta tener interés en aprender sobre la figura de Ibáñez Martín. Un 54 % manifiesta tener nulo o poco interés.

8. Conocer más sobre José Ibáñez Martín me hará apreciar más mi IES.

Con esta cuestión pretendemos saber el grado en el que los alumnos relacionan el personaje con el grado de pertenencia y afecto dentro de la

comunidad educativa del centro. Un 53 % manifiesta que conocer más a esta figura no repercute sobre la valoración personal que tiene del centro.



Figuras 2 y 3. Colocación de la primera piedra para la construcción del instituto y ceremonia de inauguración del centro. Fuente: Archivo fotográfico del IES.

9. Creo que es importante conocer más la historia de Lorca en las clases.
Es esta una de las respuestas más significativas puesto que ningún alumno la ha calificado con un 1 o 2, sino que un 59 % considera que sí es importante profundizar más en el estudio de la historia local .

10. Me he fijado en la fachada del edificio y he observado los símbolos que se reflejan en los tímpanos.

En la fachada principal del edificio se pueden observar tres tímpanos, dos de ellos tienen visibles sus relieves originales con alusiones a las “ciencias y las letras”. El tercero se encuentra tapado, pero representa el emblema de las JONS con el “yugo y las flechas”, aunque de origen bastante anterior. El 64 % de los alumnos manifiesta no haberse parado nunca a observar estos relieves.

11. La planta del edificio presenta una construcción significativa; ¿sabes qué era el salón de actos y los elementos que guarda?

El salón de actos es probablemente el espacio más significativo dentro de las dependencias del centro. Ha mantenido su estructura desde los orígenes del centro, pero no solo eso. Tras la cortina siguen presentes el altar original así como una imagen de escayola presidiendo el espacio con advocación a la Virgen Inmaculada. La planta de cruz griega del espacio así como las

vidrieras originales (pendientes de una urgente restauración) hacen adivinar el uso originario de este espacio. El 82 % de los alumnos identifica claramente el uso que tuvo con anterioridad el salón de actos.



Figura 4. Celebración religiosa en la capilla del centro (actual salón de actos).

Fuente: Archivo fotográfico del IES.

12. Es importante este tipo de ejercicios que me invitan a reflexionar sobre lo que me rodea día a día.

Un 50 % valora con un 4 o un 5 esta afirmación. Por tanto, podemos concluir que consideran importante realizar en clase actividades que impliquen conocer más y mejor los elementos que les rodean y de esa manera podemos conseguir desarrollar un pensamiento histórico.

13. ¿Sabes lo que es un BIC?

La cuestión hace referencia a la reciente catalogación del centro como espacio de relevancia cultural. El 95 % no conoce que significan estas siglas ni es consciente de la relevancia que esta catalogación supone para cualquier elemento que pueda recibirlo.

14. ¿Piensas que el instituto es o debería ser un BIC?

Un 67 % piensa que es un edificio significativo y que debe gozar de protección.

15. Sé lo que es la Ley de Memoria Histórica.

Un 73 % responde con un 1 o un 2.

Conclusiones

Hemos de ser conscientes de la provisionalidad de los datos obtenidos en este trabajo. Somos plenamente conocedores que el haberse llevado a cabo con tan solo un grupo de alumnos nos permite obtener unos datos interesantes pero que deben perfeccionarse y ampliarse a un espectro mucho más amplio de alumnos (del propio centro e incluso llevarlo a alumnos de otros centros de la localidad). No obstante, creemos que es un punto de partida muy interesante ya que este tipo de actividades conecta la adquisición de habilidades de pensamiento histórico y el concepto de conciencia histórica. Los procesos históricos tienen una relación con el contexto actual y se proyectan hacia el futuro (Revilla y Sánchez, 2018, 120). En ese sentido, somos un enlace con el pasado y con el futuro.

Creemos que el hecho de que el propio centro docente sirva como fuente de estudio es importante. Los alumnos pasan unas 13.000 horas de su vida en centros educativos, pero hay que realizar un interés por el patrimonio educativo de una forma científica más allá del valor nostálgico. Debe entenderse como un objeto o tema útil (Viñao, 2011, 143).

Al estudiar dictaduras o guerras, solemos analizar espacios de dolor, lo contrario que en nuestra experiencia, donde nos centramos en un centro educativo. Estos lugares no deben caer en una *damnatio memoriae* (Hernández y Rojo, 2012, 160). No se debe caer en la postura pacifista o belicista (simplismo). Es obvio que no se puede estudiar la dictadura franquista solo con ejemplos locales sino que deben de entenderse como un complemento que ayude al alumnado a tener una visión más cercana y tangible de la historia. La forma en la que se concibe el pasado puede condicionar aspectos tan variados como la identidad o la pertenencia a colectivos y debemos fomentar la reflexión sobre las propias ideas con el interés de favorecer la comprensión de nuestro contexto (Revilla y Sánchez, 2018, 120).

En este caso, que el objeto de estudio sea un centro educativo debe servir para que la sociedad recapacite y sea consciente de que estamos rodeados de elementos que, analizados con perspectiva histórica deben ser elementos que

formen ciudadanos críticos en el presente, que valoran y comprenden su pasado y que se preparan para construir un futuro.

Referencias bibliográficas

- Benayas, J. y López, C. (2010). Propuesta didáctica para vivir el paisaje. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 65, 56-65.
- Domínguez Almansa, A. y López Facal, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, 375. pp. 86-109.
- Gómez Mendoza, M. Á. (2016). Debates históricos y filosóficos en la enseñanza de los temas socialmente controvertidos. *Praxis & Saber*, 13, vol. 7. pp. 15-44.
- Hernández Cardona, F. J. y Rojo Ariza, M^a C. (2012). Arqueología y didáctica del conflicto: el caso de la guerra civil española. *Revista de didácticas específicas* 6. pp. 159-176.
- Miguel Revilla, D. y Sánchez Agustí, M^a (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y didáctica de la Historia*. pp. 119-142.
- Pérez Lorenzo, J. M. (2007). La transmisión de la memoria histórica: una propuesta didáctica. *Cuadernos del Ateneo*, 23. (Ejemplar dedicado a la Memoria Histórica). pp. 9-26.
- Resolución de 6 de mayo de 2015, de la Dirección General de Bienes Culturales, por la que se declara bien catalogado por su relevancia cultural el conjunto educativo del Instituto Ibáñez Martín de Lorca, compuesto por el propio instituto y su gimnasio. *Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM)*, 15 de junio de 2015.
- Viñao, A. (2011). El patrimonio histórico-educativo: memoria, nostalgia y estudio. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales* 15. pp. 141-148.

CAPÍTULO 24

INCLUSIÓN CULTURAL EN LOS MUSEOS DE HISTORIA Y ESPACIOS PATRIMONIALES

Tània Martínez Gil ⁽¹⁾,
Victoria López Benito ⁽¹⁾,
Joan Santacana Mestre ⁽¹⁾
& Mikel Asensio
Brouard⁽²⁾

⁽¹⁾ Universitat de Barcelona,
España)

⁽²⁾ Universidad Autónoma de
Madrid, España)

Introducción

¿Por qué investigar sobre inclusión en el ámbito de los museos?

El contenido de las siguientes páginas muestra una parte concreta y específica de los resultados obtenidos en una investigación mucho más amplia dedicada a la inclusión cultural en los campos del patrimonio y de los museos. La investigación ha sido desarrollada por los equipos del grupo DHIGECS, coordinado por Joan Santacana (Universidad de Barcelona), del Laboratorio de Interpretación del patrimonio, dirigido Mikel Asensio (Universidad Autónoma de Madrid) y de Olaia Fontal directora del Observatorio de la Educación Patrimonial de España (Universidad de Valladolid) y financiada por el programa *Recercaixa*³³. El presente texto analiza parte de los datos obtenidos en la segunda fase de la investigación relacionados con la percepción que los adolescentes tienen sobre los museos y sus recursos, concretamente los museos de Historia.

En cuanto al foco central del proyecto, el concepto de inclusión en museos y patrimonio, es necesario puntualizar que este es deudor del desarrollo del

³³ El proyecto lleva por título “Análisis de las fórmulas de exclusión educativa en las aulas de educación secundaria obligatoria y espacios patrimoniales: modelos para una educación inclusiva a partir del patrimonio cultural” (2013ACUP00197).

concepto de inclusión en otros ámbitos educativos, sociales y culturales, aunque probablemente, sean la reflexión y las prácticas llevadas a cabo en el sector educativo las que más han influido en los planteamientos actuales de la inclusión en nuestro sector patrimonial, unidos de manera inseparable al desarrollo del propio sector de la diversidad (Booth, 2000; Booth y Anscow, 2004; Simón y Echeíta, 2013; Simón, Giné y Echeíta, 2016). Por lo tanto, a medida que se desarrollan investigaciones y proyectos educativos en los espacios patrimoniales ocupados de encontrar la fórmula para la accesibilidad de determinados públicos, es necesario y pertinente preguntarse e investigar cómo generar que los espacios museísticos, en concreto los museos de Historia que es el caso que nos ocupa en el presente trabajo, sean espacios más inclusivos para aquellos públicos que por razones exógenas, -económicas, lingüísticas, tecnológicas-, o endógenas, -principalmente la autoexclusión-, todavía no están incorporados en los discursos o en las propuestas que se desarrollan en estos espacios (Martínez, López y Santacana, 2015; Santacana, Martínez y Asensio, 2016).

Nuestros adolescentes en los museos

Actualmente existe una gran certeza, afirmada por profesionales de la educación, de la museología y también de desde la investigación, sobre la desconexión entre el mundo de los museos, sea del tipo que sea, y el público adolescente. Aparentemente los adolescentes constituyen uno de los públicos importantes que suelen visitar los museos en la mayoría de países de nuestro ámbito y, sin embargo, no es ninguna novedad el afirmar que estas visitas forman parte de lo que en los museos se denomina el “público cautivo”, es decir, aquel segmento de la población que acude al museo no de *motu proprio* sino conducidos por educadores o profesorado de secundaria. Sin embargo, de ello no hay que deducir que nuestros adolescentes no tengan preocupaciones e inquietudes culturales; sino que les interesan algunos eventos o productos culturales concretos: llenan estadios en determinados acontecimientos musicales, son consumidores asiduos de productos culturales en la red como películas o series, les interesan muchas actividades de tipo deportivo y artístico y en ninguna de ellas tienen el papel de público cautivo (Asensio y Pol, 2008). Esto solo ocurre cuando van al museo. Los adolescentes forman parte del denominado “no público” y los factores que intervienen en el

fenómeno son muchísimos y de índole muy variada (Asenjo, López y Llonch, 2016; Santacana, Martínez, Llonch y López, 2016).

Más allá de esta certeza, lo que realmente importa es determinar cuáles son las razones para que los adolescentes no incluyan a los museos dentro de sus intereses culturales. ¿Son los museos los que excluyen a los adolescentes? ¿o son los adolescentes los que se auto-excluyen de los museos? ¿Los discursos, propuestas y actividades de los museos de Historia procuran la inclusión de los adolescentes o, por el contrario, favorecen su autoexclusión?

Objetivos de la investigación

Todas estas reflexiones, entre muchas otras, movieron a los tres grupos de investigación citados anteriormente a embarcarse en el proyecto “Análisis de las fórmulas de exclusión educativa en las aulas de educación secundaria obligatoria y espacios patrimoniales: modelos para una educación inclusiva a partir del patrimonio cultural”. Proyecto que se concretaba a través de los siguientes objetivos:

- Identificar, describir y analizar de los factores de exclusión cultural de los adolescentes en el ámbito de los museos y el patrimonio.
- Valorar la percepción de los adolescentes sobre los discursos museológicos y museográficos de los museos
- Diseñar estrategias didácticas para la educación inclusiva en espacios patrimoniales

Si bien estos son los objetivos de la investigación en su conjunto, en el caso de los resultados presentados en este texto, pretendemos evidenciar cuál es la percepción de los adolescentes sobre los discursos museológicos y museográficos de los museos de Historia. El motivo para ello, es la importancia de esta categoría de museos. Estos museos son la materialización, en el plano de la educación no formal, de la enseñanza de la Historia en la educación secundaria obligatoria y, por lo tanto, es necesario conocer la percepción de los adolescentes sobre estos espacios, considerados también como espacios educativos (Santacana y Hernández. 2011).

Metodología

Diseño de la investigación

El planteamiento completo del diseño de la investigación se refleja en el cuadro adjunto (Figura 1). Se delimitó el problema y la investigación planteó como primer paso un conjunto de *focus group* realizados con expertos del mundo de la educación formal e informal, museólogos, trabajadores sociales, responsables políticos y profesionales de empresas tecnológicas. Se revisó la biografía existente para establecer un marco teórico y posteriormente se contrastaron los resultados obtenidos con un Delphi³⁴ (Asensio, Santacana & Fontal, 2016), lo cual se correspondía con el primer objetivo de la investigación.

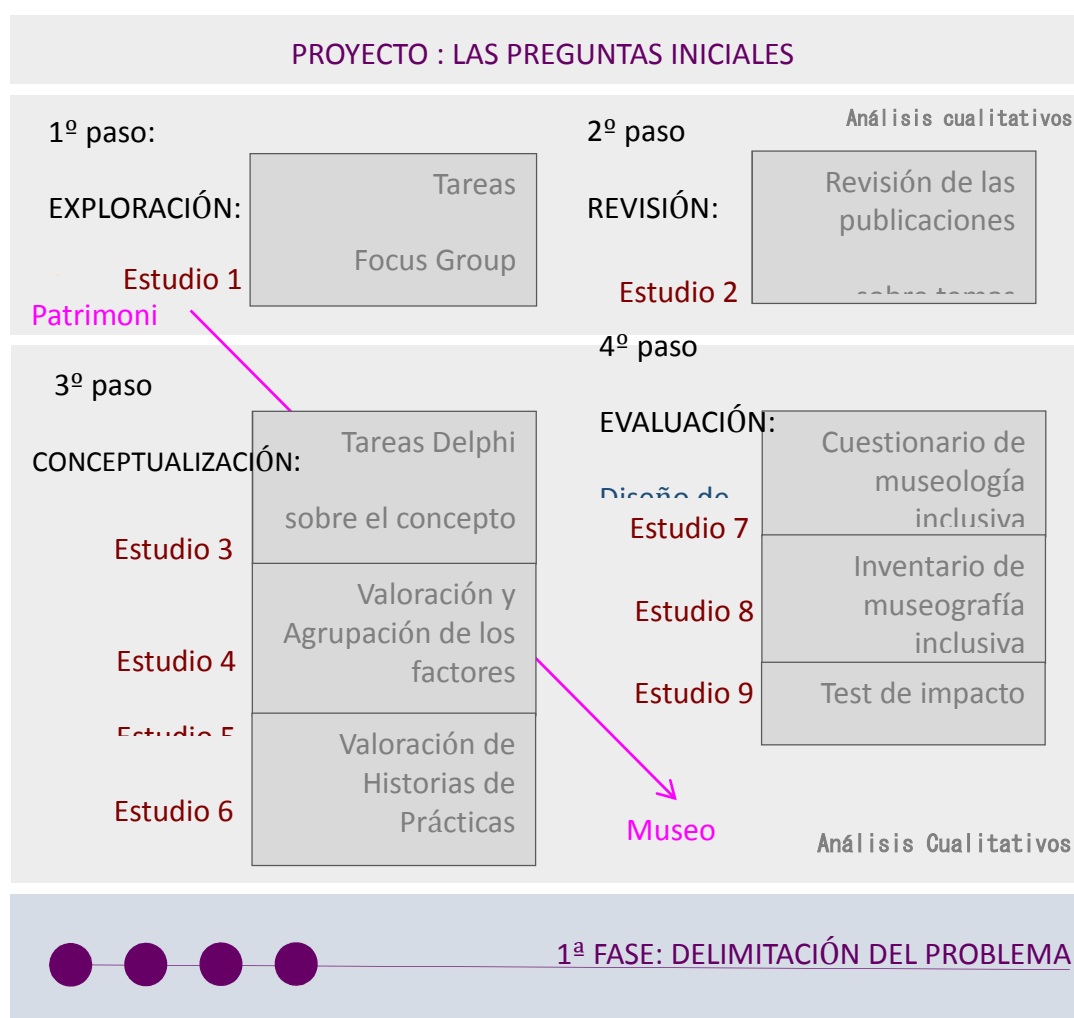


Figura 1. Fases de la investigación e instrumentos de recogida de datos. Fuente: elaboración pròpia

³⁴ Véase el instrumento diseñado para el Delphi en: <https://culturalinclusioninheritage.wordpress.com/>

Como se observa en la figura 1, el diseño de la Investigación aplicada a este proyecto fue de tipo secuencial. La segunda fase de la investigación, correspondiente con el segundo objetivo de la misma, consistía en llegar a detectar cómo perciben los jóvenes el patrimonio desde una perspectiva de inclusión/exclusión, para desembocar en la construcción de herramientas capaces de detectar esta percepción y que nos permitieran descubrir aquellos aspectos museográficos más o menos atractivos. Para ello se diseñaron dos herramientas complementarias para la evaluación de la inclusión dentro de espacios patrimoniales. Estas herramientas se denominaron “Escala de Rasgos de Museología Inclusiva (ERMI)” e “Inventario de Cualidades de Museografía Inclusiva (ICMI)”.

Construcción de las herramientas ERMI y ICMI

La primera de ellas evaluaba aspectos de la percepción subjetiva de la inclusión, basada en el índice de Booth y Anscom (2011) respetando su estructura de tres factores, que hacen referencia a la inclusión compartida con el mundo educativo e incluyendo un factor nuevo y específico de problemas de inclusión en museos. Mientras que la segunda, el inventario de Cualidades de Museografía Inclusiva, se construyó a partir de una acumulación de más de 400 imágenes de museos que se sometieron a un estudio interjueces para asegurar su asignación inequívoca a un formato determinado de características museográficas que permitiera interpretar los resultados respecto a una ordenación de una escala de “smile test” (Castro, Gómez y Asensio, 2016). Dicha escala de puntuación comprendía valores de 1 a 6, siendo uno el mínimo y seis el máximo. Obteniendo así una escala de cinco categorías con una media de 3,5. De ambos cuestionarios, correspondientes a las tareas 7 y 8 del diseño de la investigación se extraen los resultados del presente texto (Castro, Gómez y Asensio, 2016).

Muestra y aplicación

La muestra utilizada para la investigación se compone de ocho centros de educación secundaria obligatoria, cuatro de los cuales estaban ubicados en

Valladolid y los restantes en Lleida (tabla 1). El alumnado cursaba estudios de 3º y 4º de E.S.O, por lo tanto, nuestros participantes tenían edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, sumando un total de 1576 tareas. En cuanto a la selección de los centros de esta muestra, se tuvo en cuenta tanto centros públicos como concertados, en los cuales la proporción de alumnado inmigrantes y la diversidad cultural estaban razonablemente incluidas. Había equidad en cuanto a género y no había alumnado con necesidades especiales en aula³⁵.

Tabla 1. Participantes y implementación de los instrumentos de investigación en la segunda fase.

Participantes por tareas		
	TAREAS	PARTICIPANTES
<i>Estudio 7</i>	<i>Cuestionario museología inclusiva</i>	<i>Lleida (374) y Valladolid (414) Sub-total Adolescentes (788)</i>
<i>Estudio 8</i>	<i>Inventario museografía inclusiva</i>	<i>Lleida (374) y Valladolid (414) Sub-total Adolescentes (788)</i>

Una vez construida la herramienta y definida la muestra, ésta se implementó en el formato digital de los clikers para su aplicación utilizando una plantilla de PowerPoint®, un receptor de señal compatible con cualquier puerto USB y los mandos de respuesta. El uso de clikers facilita la comprensión de contenidos complejos y la dinamización de tareas siendo un dispositivo motivador para el alumnado. Igualmente ayuda en la discusión de ideas erróneas o de determinados conceptos, ya que permite la visualización de los resultados en el momento de la aplicación.

³⁵ Queremos destacar nuestro agradecimiento a los centros educativos Sagrada Familia, Maristas, IES Guidavols e IES María Rúbies de Lleida y Sagrada Familia, Marista, IES Pinar de la Rubia e IES Ramón y Cajal de Valladolid.

Análisis y discusión de los resultados

Los resultados confluyentes de las tareas evidencian, en primer lugar, la intuición de la complejidad del problema. Los *Focus Group* de los profesionales, así como los *Delphy* de las tareas de factorialización de la primera fase de la investigación ya mostraron que el concepto de inclusión es muy ambiguo para los profesionales y que el análisis de sus dimensiones mezcla las causas y las consecuencias en un conjunto borroso. Por ello, la ausencia de este marco claro de análisis se dictaminó como una de las causas de la dificultad de desarrollar modelos que permitan orientar las acciones a poner en marcha para mejorar la calidad de la inclusión en los espacios museales.

Estadísticamente, las herramientas construidas para la medición de la inclusión han resultados consistentes, con un buen comportamiento en los índices de consistencia interna y de formas paralelas, tanto en el caso de la escala de rasgos museológicos como en el inventario de cualidades museográficas, los dos ámbitos fundamentales en que se materializan. Lo que ha permitido establecer una categoría definitoria de los museos en cuanto a su temática y sus recursos expositivos, cuyos cruces de datos nos han ofrecido interesantes resultados, algunos esperados, otros desoladores, especialmente en referencia a los museos de historia y sus estrategias de presentación.

Los resultados de la investigación de los estudios 7 y 8 ponen de manifiesto la poca capacidad de atracción que tienen los museos para los adolescentes. Cuando se analizan sus respuestas resulta unánime el rechazo hacia los museos de arte. El tipo de museos que han evaluado son museos clásicos, de arte figurativo, otorgando la puntuación más baja, sorprendentemente, a los museos de pintura, con una media inferior a los de escultura. Tan solo los museos de arte contemporáneo logran sobreponerse a estas bajas puntuaciones, aun cuando se mantienen muy cerca de la franja de los “suspensos”. Por el contrario, en el otro extremo de los resultados, los más satisfactorios, situamos los denominados museos de ciencias, preferentemente aquellos dedicados a patrimonio natural y paleontología, y en esta lista de los aprobados “con nota” también se encuentran los equipamientos de temática tecnológica, aunque ligeramente por debajo (ver tabla 2).

Tabla 2. Resultados por temáticas de museos.

Descriptor	media adolescentes
Museos de Piezas	2,79
Museos Arqueológicos	3,47
Patrimonio Monumental	3,82
Museos de Arte	3,08
Museos de Historia	3,77
Museos de Antropología	3,13
Museos de Ciencias Naturales	4,43
Museos de Ciencia	4,70
Museos de Tecnología	4,35

Visto los extremos, peor y mejor valorados en la investigación, es el momento de acercar la lupa a los espacios museísticos de temática histórica y áreas afines. Los museos de historia en su conjunto reciben valoraciones que rozan la línea de lo que podríamos denominar “aprobado”, recordando que la media estadística se fijó en 3,5 y su valoración global fue de 3,77. Cabe observar detenidamente la subdivisión de los museos de historia pues su aprobado es debido a los museos de la memoria y sus escenarios, como por ejemplo, los campos de concentración. Ya que en sí, los museos que denominamos de historia reciben un suspenso. Por debajo encontramos los museos de arqueología, todavía menos atractivos y penalizados por ellos. Y en esta misma línea negativa se hallan calificados los museos de piezas y colecciones, valorando casos de museos de arqueología y arte. Sin embargo, dentro de los ítems susceptibles de ser etiquetados como históricos, sí reciben buena puntuación las salidas a la ciudad pero en menor grado la visita a monumentos. En resumen, podemos afirmar que este grupo de museos, no son, precisamente, los que gozan del favor de los y las adolescentes, todo y que los

museos de arte les parecen más aburridos que los de historia o arqueología, sin olvidar que todos ellos están bajo la línea del suspenso.

Tabla 3. Detalle de las subcategorías de la temática Museos de Historia y espacios patrimoniales afines.

Descriptor		media adolescentes
MUSEOS DE HISTORIA		3,77
	Museo de Historia	3,42
	Museos de Memoria	4,29
	Living History	3,61
MUSEOS DE PIEZAS		2,79
	Piezas en vitrinas	2,77
	Colecciones vitrinas	2,81
	Museo con piezas en vitrina	2,79
MUSEOS ARQUEOLÓGICOS		3,47
	Yacimiento	3,55
	Piezas exentas	3,39
PATRIMONIO MONUMENTAL		3,82
	Edificios monumentales	3,14
	Visita ciudad	4,51

¿A qué se puede deber esta desconexión hacia esta tipología de museos? En efecto, si tratamos de estudiar el tipo de recursos museográficos situados en las salas de los museos, el ranking negativo va encabezado por los paneles de texto, al que le siguen las hojas de sala, las ilustraciones y todo lo que implique piezas en

vitrina. Precisamente son estos recursos los más abundantes en las tipologías de museos anteriormente mencionadas. Tanto los museos de historia, como los de arqueología, suelen hacer uso abundante de los grandes paneles y, en el mejor de los casos, utilizan ilustraciones u hojas de sala; son los recursos peor puntuados en todos los grupos que han participado en el estudio. Por otra parte, las vitrinas y la exposición de piezas sin más se contabilizan también como recursos poco atractivos para los y las adolescentes. Por todo ello, podemos afirmar que en esta etapa de la vida existen factores de autoexclusión relacionados con unos recursos fundamentalmente pasivos, asociados a determinadas temáticas (ver tabla 4).

Tabla 4. Resultados por categorías de recursos museográficos

Descriptor	media adolescentes
Recursos clásicos (pieza y texto)	2,63
Recursos Audiovisuales	3,29
Recursos Digitales	4,4
Recursos Manipulativos Analógicos	4,30

Por el contrario y a modo de comparación, cuando observamos los recursos mejor valorados, es decir, los que más les atraen, el ranking va encabezado por dos tipos de recursos: los que podríamos etiquetar recursos manipulativos analógicos y los recursos digitales. En cuanto a los primeros, los manipulativos, es decir, los interactivos, suelen obtener una amplia aceptación, a los que les siguen las demostraciones de experimentos, las estrategias de juego y, en general, todos los montajes para manipular y participar de forma directa o indirecta. Por otro lado, los recursos digitales, son importantes y encabezan las valoraciones, obviamente, los juegos digitales, las *tablets*, los recursos de RV y RA así como todo tipo de interactivos en sala. Y si visitamos los museos de ciencia de alrededor del mundo, es fácil percibir que la clave de su éxito son los recursos de puesta en valor, que

paradójicamente coinciden con todo este último listado al que nos hemos referido y que ocupa los ranking entre sus preferencias. ¿Será esta la clave de su éxito?

Conclusiones: ¿Es posible el museo inclusivo?

Al comparar, pues, todos los datos presentados en este texto, la conclusión que obtenemos, y que obviamente es fácil de demostrar, es que existe hoy una desconexión real entre el museo y los jóvenes, entre su realidad y la actividad del museo y, en definitiva, la concepción que el museo no va con ell@s y que lo que allí hacen poco les sirve en su día a día (Santacana, Martínez, Llonch y López, 2016). El alumnado de secundaria penaliza en gran parte con el suspenso a todos aquellos museos de temática social, no solo los de historia y arqueología si no también los de etnografía y arte, ¿es una mera coincidencia? ¿qué es lo que está ocurriendo? ¿porqué se constata esta autoexclusión del público adolescente? Realmente los datos muestran una visión desoladora si se analizan desde el ámbito social pues debemos entender que los museos son los depositarios de los objetos, documentos, fotografías y expresiones visuales y plásticas que generan el conocimiento que impartimos en los ámbitos formales, si el museo y la escuela son en la teoría socios en la tarea de educar, ¿qué falla en la práctica? ¿porqué los museos de ciencia han convertido sus salas en verdaderos espacios de participación y experimentación y los de ámbito social no? Lo más importante para que un museo se adapte a este tipo de público es la predisposición del museo a interactuar con ellos, a preguntarles, a intentar conocer sus necesidades, inquietudes para que el museo sea una extensión más de su cotidianidad. Por ello, una de las claves podría ser la transformación de exposiciones pasivas a laboratorios activos, ya que están pidiendo a gritos, participar e interactuar. Esta es, pues, una de las claves resultantes de la investigación.

Referencias bibliográficas

Asenjo, E., López, V. & Llonch, N. (2017). Concepciones sobre la inclusión cultural en Museos y Patrimonio. *Monográfico de la Revista Hermus*, 17, pp. 57-76.

- Asensio, M. y Pol, E. (2008). Conversaciones sobre el aprendizaje informal en museos y el patrimonio. En H. Fernández Betancort (ed.), *Turismo, Patrimonio y Educación. Los museos como laboratorios de conocimientos y emociones* (19-60). Lanzarote: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Booth, T (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos*. Paris: UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M (2004). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Castro, Y., Gómez, C. & Asensio, M. (2016). Construcción de herramientas para el estudio de la inclusión en museología y museografía. Monográfico de la *Revista Hermus*, 17, pp. 77-94.
- Martínez, T.; López, V. & Santacana, J. (2016). La Educación Patrimonial como herramienta para la Educación inclusiva: Definición, factores y modelización. En *Andamio: Revista de Didáctica de la Historia*, v. 2(1).
- Santacana, J., Martínez, T. & Asensio, M. (2016). Investigando en Educación Patrimonial: los museos y la inclusión Cultural en la Educación Secundaria. *Monográfico de la Revista Hermus*, 17, pp. 15-24.
- Santacana, J., Martínez, T.; Llonch, N. y López, V. (2016). ¿Qué opinan los adolescentes sobre los museos y la didáctica? En *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, v. 31.2, pp. 23-38.
- Santacana, J. & Hernández, F.X. (2011). *Museos de Historia. Entre la taxidermia y el nomadismo*. Gijón: Ediciones Trea.
- Simón, C. y Echeíta, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp.33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana*

Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.

de Inclusión Educativa, 10(1), 25-42. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art1.pdf>



BLOQUE IV: HOLOCAUSTO E HISTORIA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

CAPÍTULO 25

ENTRE LA MEMORIA DE AUSCHWITZ Y LA CONSTRUCCIÓN CIUDADANA³⁶

Alejandro López García &
Pedro Miralles Martínez
(Universidad de Murcia, España)

Introducción

“Algunos de los supervivientes prefieren callar, pero para otros, la única razón de vivir es impedir que muera el testigo” (Agamben, 2002, p. 8). Esta cita, por su impacto, ya vaticina lo que, a grandes rasgos, trata de dilucidar el presente escrito, que no es otra cosa que seguir alimentando, cuidando y reproduciendo el conocimiento académico en torno a los acontecimientos acaecidos en Alemania, principalmente durante la Segunda Guerra Mundial, con respecto a la población judía: el Holocausto nazi. Es necesario trabajar para impedir que, como bien manifiesta el autor, muera el testigo; es decir, hay que seguir trabajando y cultivando, a nivel didáctico, este oscuro episodio de nuestra historia contemporánea, con la única finalidad de concienciar a las nuevas generaciones de las consecuencias que tuvo este capítulo tan negro, tratando, en último término, de que nunca se vuelva a repetir, así como de fomentar una

³⁶ Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria” (EDU2015-65621-C3-2-R), subvencionado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España y cofinanciado por el Fondo Social Europeo, según la resolución de 1 de septiembre de 2016 (BES-2016-078837).

educación global que defienda y ampare los derechos humanos.

Auschwitz podría definirse como el escenario de la mayor matanza de la historia humana; un horror que, en ocasiones, escapa a la percepción humana actual. Este complejo fue una fábrica de muerte, donde se llegó a arrojar a niños vivos a las hogueras, al estar las cámaras de gas saturadas de personal judío, como así lo manifiesta en uno de sus relatos el historiador británico Rees (2005), exdirector de la BBC y documentalista escritor de numerosos libros sobre la Segunda Guerra Mundial, en base a más de un centenar de entrevistas a supervivientes del campo de concentración. Pero no solo esto, sino que Auschwitz también significó un lugar de corrupción, médicos sanguinarios, trabajo extremo y muerte en vida.

Este hecho se agudizó, fundamentalmente, tras la decisiva conferencia de Wannsee, el 20 de enero de 1942, en la que se decidió la llamada *solución final* ante el problema judío. A partir de ahí, se empezaron a vaciar los guetos y los judíos fueron llevados a nuevos tipos de campos, concebidos para albergarlos el tiempo justo de acabar con ellos en un exterminio sistemático sin precedentes que, posteriormente, se conocería como *Aktion Reinhard* u Operación Reinhard (Díaz Villanueva, 2006).

Como afirma Ciliberti (2005), tras cada operación de envergadura, se quemaban los documentos que podrían servir como fuente de información sobre el número de asesinatos, aunque se estima que la cifra final está en torno al millón de personas.

Como es lógico, el mal puede ser el motivo de la brutalidad cometida por el régimen nazi, la crueldad, la tortura, la humillación y la muerte indigna. Este mal, causado contra la civilización occidental, obedece a la necesidad de encaminar la razón hacia un proyecto de hombre y de humanidad más justa; un proyecto de Estado, de vida social y de derecho como justicia (Carreño, 2013). Y ahí debe entrar la educación, otorgando el peso y el reconocimiento que esta barbarie merece, en aras de construir, prevenir y educar a la humanidad del siglo XXI.

Desde un punto de vista didáctico, es básico hacerse la siguiente pregunta: ¿por qué es tan importante conocer Auschwitz? Adorno (1993) sintetiza la respuesta a esta cuestión en un razonamiento compuesto por varios puntos clave, que siempre han de ser tenidos en cuenta desde un punto de vista educativo y ciudadano:

1. Conocer los mecanismos que vuelven a los hombres capaces de esas atrocidades (giro de concienciación hacia el sujeto).
2. Trabajar el autocontrol y prevenir la posible claustrofobia de la humanidad, que lleva a la furia contra la civilización socialmente débil.
3. Ser conscientes de que cualquier retorno al autoritarismo nazi o fascista ha sido, es y será un problema social o psicológico, ya que una de las condiciones básicas del terror sádico-autoritario es, precisamente, la falta de autoridad.
4. Abordar la psicología de la autodeterminación y la autonomía desde edades tempranas.

Sin embargo, este autor articula todo su argumento en la razón principal y más importante que ampara, y así debe ser, a todos nuestros esfuerzos pasados, presentes y futuros, manifestando que:

La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación. [...] Cualquier debate sobre ideales de educación es vano e indiferente en comparación con este: que Auschwitz no se repita. Fue la barbarie, contra la que se dirige toda educación (Adorno, p. 39).

El ámbito educativo debe alzar la voz ante un acontecimiento de semejante magnitud. Sin duda, es necesario velar por el conocimiento y el reconocimiento de Auschwitz, de forma aneja al respeto y la consideración que merece la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), publicada en 1948 por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la cual debe inspirar para continuar trabajando y garantizar que todas las personas alcancen la libertad, la igualdad y la dignidad, debiéndose educar a las personas para que exijan lo que debería estar garantizado: sus derechos humanos.

Bajo esta línea a seguir, se presenta este trabajo, con tintes prácticos, pero, sobre todo, éticos y ciudadanos, ya que la temática que se aborda repercute hartamente en la construcción de la ciudadanía del futuro, en el respeto al pasado y en la coherencia de la educación histórica, en último término.

Por tanto, el objetivo general de este capítulo es desarrollar una visión crítica y reflexiva en estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria acerca de lo que fue y significó el Holocausto. Este objetivo se concreta en tres objetivos más específicos:

1. Establecer un planteamiento teórico que permita conocer más a fondo Auschwitz y el genocidio nazi durante la Segunda Guerra Mundial.
2. Plantear una intervención didáctica que facilite la enseñanza de este episodio negro de nuestra historia con un proyecto de trabajo basado en la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos.
3. Plantear criterios de evaluación sobre la intervención didáctica propuesta.

En resumen, el presente trabajo pretende acometer una propuesta de enseñanza que aborda el Holocausto en plena Segunda Guerra Mundial, poniendo en valor la necesidad de trabajar la concienciación de los estudiantes a través del conocimiento de esta historia real, como paso previo a la DUDH (1948), siendo imprescindible estudiar y conocer lo que esto significó para la humanidad. Asimismo, se presenta una metodología actual que brinda el necesario protagonismo al estudiantado para que adquiera este conocimiento, con dinámicas activas y a través del uso de la tecnología.

Metodología

a) Participantes y contexto

En lo que respecta al alumnado destinatario u objeto de la propuesta, este modelo de sesiones se ha configurado para ser realizado en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en concreto en una clase de 24 estudiantes que serán agrupados en tres conjuntos de ocho alumnos o alumnas.

Referente al contexto, es necesaria la existencia de una sala de ordenadores con acceso a internet, así como la disposición en tiempo y forma de fuentes primarias y secundarias, películas, gráficos, dibujos o grabados, tableros, aplicaciones descargables, blogs, wikis, enlaces web, etc.

Para acometer esta intervención es preciso también que el profesorado adopte metodologías de aprendizaje que favorezcan la autonomía del alumnado, así como el trabajo en grupo, fomentando ambientes colaborativos, dinámicos y lúdicos, de manera que puedan premiarse el intervencionismo activo y la reflexión crítica.

b) Propuesta didáctica

La parte didáctica se organiza en cinco sesiones de trabajo, en las que se intercambian momentos de trabajo individual y colectivo, así como otros de carácter teórico o práctico, a través de búsquedas, presentaciones, propuestas o debates. Se trata de hacer un uso autónomo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, desde un punto de vista que trabaje el empoderamiento intelectual del alumnado (Castells, 2014), siendo el papel del profesor el de facilitador para la adopción de criterios propios con los que resolver situaciones de aprendizaje que le lleven a adquirir conocimientos.

Por otra parte, es necesario poner en valor el uso de fuentes que permitan a los escolares adquirir nociones sobre el surgimiento, el desarrollo y la consolidación de los derechos humanos, desde su implantación en 1948, así como la puesta en marcha de actividades de aprendizaje que, a su vez, son compartidas en las redes sociales, dentro de un entorno colaborativo donde tienen cabida las aportaciones críticas y el debate de la comunidad educativa.

El marco práctico de esta propuesta consiste en crear tres proyectos de trabajo que deben desarrollarse y defenderse por el estudiantado, en una organización de tres grupos de trabajo de ocho estudiantes, siendo la distribución de los agrupamientos al azar (por sorteo), para evitar homogeneidad en la selección.

Las sesiones uno y dos sirven para formar los tres grupos de ocho estudiantes y para que cada uno de estos grupos trabaje en la tarea o proyecto que les haya tocado. Una vez formados los grupos, el profesor debe explicar muy bien las tareas a cada grupo, para posteriormente ponerse a trabajar de forma autónoma y colaborativa en las actividades y búsquedas asignadas, siendo la función del profesorado de guía o facilitador del proceso, resolviendo las dudas que surjan entre los discentes. Las tareas de cada grupo se sintetizan en la Tabla 1, organizadas por proyectos.

Tabla 1. Distribución de los tres proyectos de trabajo, por grupos

Grupo	Nombre del proyecto	Tarea	Descripción
I	Filmografía del Holocausto	Ensayo	<p>Creación de una memoria que sintetice la filmografía (cinematográfica y documental) sobre el Holocausto recopilando información de al menos ocho películas y ocho documentales sobre el exterminio judío.</p> <p>En el resumen de cada película o documental se debe buscar un artículo de la DUDH (1948) y relacionarlo de forma crítica y reflexiva con ese recurso fílmico. Máximo, ocho páginas.</p>
II	Un poco de historia: evolución de los DD.HH.	Blog	<p>Diseño de un blog común donde se describa detalladamente la historia de las principales leyes internacionales en lo que respecta al reconocimiento de los derechos humanos, aportando una argumentación crítica, basada en fuentes. Máximo ocho páginas.</p> <p>Algunas ideas: investigar sobre las leyes de Indias, la Revolución Francesa, la Guerra de Independencia de los EEUU, el constitucionalismo liberal, la descolonización en África y Asia, los juicios de Núremberg, etc.</p>
III	Panel de derechos humanos	Panel	<p>Diseño de un panel con ocho derechos humanos. Seguidamente se establece una relación argumentada (si la hay) y respuesta de las siguientes preguntas con respecto a cada uno de los Derechos trabajados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se cumple y respeta este Derecho? - ¿Cómo se relaciona la moralidad con este Derecho? - ¿Consideras que la situación mundial actual cumple este Derecho?

-
- ¿Cómo afecta el reparto territorial desigual a este Derecho?
 - ¿Cuál es la relación de las explosiones demográficas con este Derecho?
-

Durante las sesiones tres, cuatro y cinco, se realizan las exposiciones de cada grupo ante el resto de la clase (un día para cada grupo). Todos los miembros del grupo deben intervenir en cada presentación, que será de unos 15 minutos. Cada proyecto se entrega también al profesorado en una memoria grupal y se comparte un resumen del mismo a la comunidad educativa en las redes sociales. Posteriormente, se establece un debate, corrección del profesor y evaluación de cada proyecto.

Resultados y discusión

Evidentemente, al tratarse de una propuesta didáctica, es básico tener en cuenta que los resultados deben ser entendidos desde un punto de vista de la previsión que se espera obtener en caso de cumplir con las directrices y el marco de trabajo marcado con el modelo mostrado.

Desde esta forma de análisis, los resultados deben ir ligados a los objetivos planteados, lo que servirá como indicador de la adecuación de este modelo didáctico. A partir de esta forma de entender la disciplina de Historia, es preciso alcanzar una concepción de la materia como ciencia de análisis social que imbrica y comprende procesos de cambio y continuidad, profesionalizándose la educación histórica a través de las competencias que permitan cambiar la historia (López-García y Miralles, 2018). Sin duda, este cambio debe plasmarse desde el respeto a los derechos humanos y la aceptación honesta y firme de que hubo un Auschwitz que causó mucho daño a la cuestión moral y provocó muchos cambios, tan arduos como esperanzadores.

Respecto al objetivo general, que hacía referencia al desarrollo de una visión crítica y reflexiva en estudiantes de cuarto de ESO sobre lo que fue y significó el Holocausto, se puede decir que el objetivo ha quedado satisfecho, ya que la propuesta fomenta durante los tres proyectos de trabajo un clima de reflexión en el que el conocimiento en torno al Holocausto judío se pone en valor, dando lugar a

un enriquecimiento cultural, que incluye momentos de interpretación, de crítica y sobre todo, de concienciación sobre este acontecimiento.

El primer objetivo específico que articulaba la necesidad de establecer un planteamiento teórico que permita conocer más a fondo Auschwitz y el genocidio nazi durante la Segunda Guerra Mundial, ha sido resuelto en la medida en que describimos en todo momento el acontecimiento, pero principalmente en el apartado introductorio. Dilucidar un relato histórico en base a este hecho debe ser clave para una educación histórica que pretenda cultivar la memoria histórica, a través del repaso y la realimentación de estos sucesos entre nuestro estudiantado, con el fin de que nunca más se repitan y quede de manifiesto el carácter preventivo como principal razón de su estudio.

El objetivo específico dos hacía referencia al planteamiento de una intervención didáctica que permitiera abordar este negro episodio de nuestra historia, a través de un proyecto que tenga en cuenta el conocimiento de los derechos humanos, desde un punto de vista de su enseñanza y aprendizaje. No cabe duda de que la razón de ser de esta propuesta está encaminada al cumplimiento de este objetivo, a través de un modelo de trabajo de cinco sesiones donde se explica perfectamente cómo han de trabajarse en clase los derechos humanos.

Por último, el tercer objetivo específico que hacía referencia al planteamiento de criterios de evaluación sobre la intervención didáctica propuesta, también ha sido satisfecho. En la Tabla 2 se presentan los criterios de evaluación propuestos para dar respuesta a este objetivo, siendo fundamental el necesario cumplimiento de los mismos para el éxito del programa de intervención.

Tabla 2. Criterios de evaluación de la propuesta didáctica

Actitudes	
mostradas por el alumnado receptor	Atención, compromiso, respeto a los compañeros, capacidad de análisis y formulación de preguntas.
Participación del grupo	Argumentación, crítica, intervención activa, buena dirección del debate, etc.

	Eficiencia de las actividades	Diseño, funcionamiento, explicación, relación con la temática, control de tiempos, adecuación de los recursos empleados.
Valoración del producto	Adecuación a los objetivos didácticos	Dificultad, interés, éxito, protagonismo.
	Impacto alcanzado en el aula	Concienciación, participación activa, comprensión de valores, reflexión, discrepancias, acuerdos, etc.
Autoevaluación	Análisis de la propia tarea y del trabajo grupal.	

Queda bajo la responsabilidad individual de cada profesor la posibilidad de extraer de estos criterios las correspondientes rúbricas o indicadores de evaluación con el grado de consecución obtenido, delimitándose así con mayor exactitud el proceso evaluador, pudiéndose añadir u omitir algunos de estos criterios que, evidentemente, se exponen a nivel orientativo.

Por todo ello, los resultados muestran esta posibilidad didáctica como una buena intervención para trabajar este contenido en la enseñanza de la historia, concluyéndose que los derechos humanos constituyen el privilegio más arraigado hoy día contra la barbarie, el horror y el pensamiento reinante durante los años de predominio del Nacionalsocialismo alemán. Por tanto, Auschwitz (durante el Tercer Reich) fue y debe ser recordado como un escenario que hoy viabiliza la práctica, la repulsa y la reflexión para construir, desde la educación, una ciudadanía más democrática, justa y leal para el cultivo, la conservación y la reivindicación de los derechos humanos.

Como indicaba Habermas (citado en Magendzo, 2017), uno de los máximos representantes de la pedagogía crítica, es preciso educar para la liberación proporcionando al estudiante una comprensión exhaustiva y profunda de su bagaje histórico, pues una pedagogía que coarta la expansión de la libertad y la autonomía de la persona, se transforma en un sistema represivo.

En definitiva, una vez analizada esta intervención, la propuesta didáctica planteada permite el establecimiento de las siguientes conclusiones:

- ❑ Favorece enormemente la necesaria contextualización del contenido curricular referente al Holocausto propio de este periodo.
- ❑ Permite trabajar en clase los derechos humanos, como condiciones indispensables para el desarrollo y realización de toda persona.
- ❑ Fomenta la adquisición de estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, a través de la adopción de criterios propios de empoderamiento intelectual.
- ❑ Facilita el aprendizaje colaborativo, así como la divulgación o difusión del conocimiento a la comunidad educativa, gracias al uso de aplicaciones y redes sociales de actualidad.
- ❑ Vela por alcanzar una didáctica que defienda un proceso de enseñanza y aprendizaje activo y dinámico, que articule la concienciación ciudadana a partir de la fundamentación crítica y reflexiva de la epistemología del Holocausto y la necesidad de reivindicar los derechos humanos.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1993). La educación después de Auschwitz. *Delito y sociedad*, 2(3), 39-53. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/DelitoYSociedad/article/view/5247>
- Agamben, G. (2002). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*. Valencia: Pre-textos.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas, París, Francia, 10 de diciembre de 1948. Recuperado de http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

- Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.
- Carreño, D. (2013). El Holocausto legitimado: En el fondo el mal en la forma la razón instrumental. *Verba Iuris*, 30, 151-167. Recuperado de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/verbaiuris/article/view/2153>
- Castells, M. [Fronteiras do Pensamento]. (2014, 7 de abril). A obsolescência da educação. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g>
- Ciliberti, J. P. (2005). Los horrores de Auschwitz. *Revista relaciones internacionales*, 29, 1-12. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44052>
- Díaz Villanueva, F. (2006). Auschwitz o el holocausto. *La ilustración liberal*, 26, 79-91. Recuperado de <https://www.clublibertaddigital.com/ilustracion-liberal/26/auschwitz-o-el-holocausto-fernando-diaz-villanueva.html>
- López-García, A. y Miralles, P. (2018). Educación Histórica y adquisición de competencias clave. Un punto de encuentro. En A. López-García y P. Miralles (Eds.), *Nuevas líneas y tendencias de investigación en educación histórica* (pp. 5-11). Murcia: Editum
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 2, 19-27. Recuperado de <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/516>
- Rees, L. (2005). *Auschwitz. Los nazis y la "solución final"*. Madrid: Crítica.

CAPÍTULO 26

José Andrés Prieto
Prieto

(Universidad de Murcia, España)

LOS DOCUMENTALES DE HISTORIA COMO FUENTE PARA EL CONOCIMIENTO DE REALIDADES SOCIALES: LOS GENOCIDIOS EN LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Introducción

La Segunda Guerra Mundial (1939-1945) ha supuesto la mayor catástrofe humanitaria desde que aparecieron las primeras comunidades humanas, en la Prehistoria, hasta la actualidad.

Generalmente al hablar de genocidio, en este convulso periodo, siempre lo asociamos al Holocausto judío perpetrado por los nazis; sin embargo, hubo otros acontecimientos, asociados a crímenes de guerra como las bombas lanzadas por los americanos (presidente Truman) en las ciudades japonesas de Hiroshima y Nagasaki al final de la guerra (1945) donde murieron, según cálculos recientes, más de 300.000 personas o la matanza de oficiales e intelectuales polacos en el bosque de Katyn perpetrada por los soviéticos (Stalin), tras la invasión de Polonia, donde murieron más de 20.000 personas .

En el caso americano, siempre han justificado el lanzamiento de las bombas atómicas como un mal menor pues según sus cálculos, de no haberse lanzado hubieran muerto cientos de miles de

soldados, tanto americanos como japoneses; hoy día está demostrado que el lanzamiento de las bombas fue un crimen de guerra que se podía haber evitado pues el emperador de Japón, hacia 1945, estaba dispuesto a negociar la rendición. A día de hoy, ningún presidente de EEUU ha pedido perdón.

Por su parte, Stalin no sólo negó las matanzas de oficiales polacos sino que culpó, en plena guerra, de este crimen a los alemanes que demostraron, cuando invadieron la URSS, que el crimen de guerra lo había perpetrado el ejército ruso. Al terminar la Segunda Guerra Mundial se llegó a juzgar a oficiales alemanes como criminales de guerra por las matanzas de Katyn. Hubo que esperar a la descomposición de la URSS para que Rusia reconociera el genocidio cometido contra los polacos durante la Segunda Guerra Mundial.

Desde el punto de vista de la didáctica de las Ciencias Sociales, estos hechos deben ayudar al profesorado a conseguir de sus alumnos una profunda reflexión sobre el genocidio. El relato histórico que se nos ha transmitido sobre crímenes de guerra dista mucho de la realidad por lo que debemos “invitar” a nuestros alumnos a reconstruirlo. El relato transmitido fue el que escribieron los vencedores: Alemania, que perdió la guerra, fue juzgada por el holocausto judío mientras que los aliados vencedores, EEUU y URSS, no tuvieron que responder ante nadie.

Partiendo de tres documentales, con imágenes reales, los alumnos de 4º ESO deben juzgar el grado de responsabilidad tanto de los vencedores como de los vencidos en el horror de las matanzas masivas de seres humanos durante la Segunda Guerra Mundial, utilizando como estrategia metodológica la clase invertida o flipped-classroom, el trabajo cooperativo y la educación en valores (educación para la paz) como principal eje transversal.

Metodología

El flipped-classroom es un método innovador consistente en invertir la forma tradicional de trabajo en el aula; en el aula tradicional las explicaciones se dan dentro de la clase y los deberes se hacen en casa; con el flipped-classroom, las explicaciones las visionan los alumnos en casa mientras que los deberes los hacen en el aula (Bergmann y Sams, 2012). También se conoce este método como clase inversa, aula invertida o aula intercambiada (Gil y Chiva, 2016), (Wenier, 2012).

Para el trabajo del alumno en casa es necesario el uso de internet y la selección o creación por parte del profesor de los videos o materiales que los alumnos tendrán que visionar de forma individual tantas veces como sea necesario. Según algunos autores como Casanova y Serrano (2017) el formato de video explicativo tiene una gran potencialidad didáctica pues el alumno se suele sentir muy motivado con esta herramienta.

Según Bergman y Sams (2012) el trabajo en el aula se hará utilizando técnicas cooperativas que permitan la discusión de esos materiales entre los miembros del grupo de trabajo (4 o 5 alumnos) y de estos con el docente. El docente, en todo momento adquiere el papel de guía, tanto para el trabajo individual en casa como para el trabajo en equipo dentro del aula

Hasta hace no mucho tiempo, la metodología empleada por los profesores de enseñanza secundaria se basaba casi exclusivamente en el aprendizaje memorístico, donde el rol del profesor era determinante como transmisor de conocimientos y las estrategias expositivas eran la única metodología utilizada en el tratamiento curricular.

Por fortuna, actualmente la didáctica de las ciencias sociales está llevando a cabo un proceso de reflexión para cambiar los métodos de enseñanza. Aunque los datos demuestran que la LOMCE reproduce un enfoque memorístico y conceptual, tal y como defienden Gómez y Miralles (2017), cada día son más los docentes que abandonan las estrategias expositivas como único método de trabajo, donde el profesor es el único protagonista, para trabajar utilizando estrategias de indagación donde el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno (Molina y Ruiz, 2017).

Experiencia didáctica

En la actualidad los alumnos deben ser capaces de valorar los diferentes aspectos de la sociedad en la que viven utilizando siempre el espíritu crítico, debe adquirir competencias históricas y formarse en pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013). Es evidente que para que el alumno pueda adquirir este tipo de conocimientos y actitudes es necesaria la aplicación de una metodología que vaya más allá de la simple recepción pasiva y memorística de contenidos conceptuales.

Aunque hay cierta concienciación en el profesorado de secundaria y bachillerato, a la hora de trabajar con el pensamiento histórico (Prieto, Gómez, Miralles, 2013), estudios recientes (Sáiz y López-Facal, 2015), (Gómez, Molina y Pagán, 2012), (Gómez, Ortuño y Molina, 2014), (Gómez, Miralles, Molina, 2015), (Arteaga y Camargo, 2013) demuestran la escasa formación que tienen los alumnos de ESO y bachillerato en competencias históricas y pensamiento histórico. Desarrollar en el alumnado el pensamiento histórico pasa por cambiar la metodología.

Una metodología innovadora debe fomentar el aprendizaje significativo. Se trata de una metodología donde el verdadero protagonista es el alumno. El Aprendizaje Significativo considera que aprender algo significativamente presupone una determinada estructura lógica del contenido científico en el aprendizaje, un proceso realizado de modo personal a través de alguna forma de inclusión y unas estrategias de enseñanza basadas en la presentación de una serie de organizadores. Se basa en una serie de principios, como la asimilación activa, la construcción del conocimiento, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora, a partir de los cuales se deducen una serie de claves metodológicas, como la motivación, activación, secuenciación e integración que dan respuesta a las exigencias que se van presentando en cada momento, desde que el alumno recibe la información hasta que la interioriza, es decir, considera qué operaciones tiene que ir haciendo el alumno para ir procesando significativamente la información y qué ayudas debe proporcionarle el profesor (Prieto, 2017).

En nuestra propuesta didáctica las estrategias que vamos a utilizar, como son la clase invertida y el trabajo cooperativo están pensadas para favorecer el aprendizaje significativo en nuestros alumnos (Quinquer, 2004) y el desarrollo del pensamiento histórico, entendido como la capacidad para interrelacionar los hechos relevantes del pasado con el presente desde una perspectiva histórica sin olvidar la dimensión ética que va a permitir a nuestros alumnos realizar juicios éticos sobre las acciones del pasado y sus consecuencias en el presente (Seixas y Morton, 2013).

La unidad formativa diseñada se puso en práctica durante el curso 2017-2018 en el IES “Francisco de Goya” en 4º de ESO.

Temporalización

La actividad se llevará a cabo en el tercer trimestre, cuando trabajemos la unidad formativa: *La Segunda Guerra Mundial*.

Para la actividad dedicaremos seis sesiones.

Objetivos didácticos

- Identificar y analizar los más importantes episodios del Genocidio que se perpetraron durante la Segunda Guerra Mundial.
- Concienciar a los alumnos sobre los crímenes de guerra
- Educar para la paz
- Fomentar el trabajo cooperativo
- Desarrollar en el alumnado competencias históricas

Tabla 1. Relación contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje

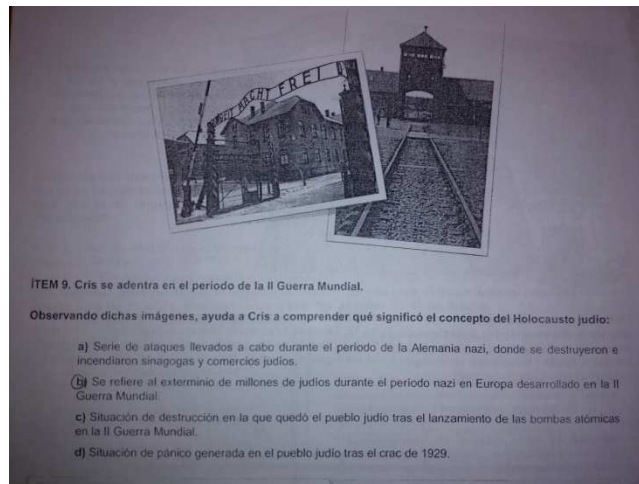
CONTENIDOS	Nº	CRITERIO DE EVALUACIÓN	Nº EST	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
La Segunda Guerra Mundial: <ul style="list-style-type: none"> • Causas del conflicto • Guerra total • Holocausto • Consecuencias 	1	Conocer los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial.	1.1.	Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos.
	2	Entender el concepto de "guerra total".	2.1.	Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas).
	3	Diferenciar las escalas geográficas en esta guerra: Europea y Mundial	3.1.	Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra "europea" que la "mundial".
			3.2.	Sitúa en un mapa las fases del conflicto.
	4	Entender el contexto en el que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y sus consecuencias	4.1.	Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial.

Secuenciación

Actividades introductorias: (primera sesión) informaremos al alumno de los objetivos, actividades y criterios de evaluación a la vez que trabajaremos las ideas previas. Para trabajar con las ideas previas repasaremos los ejercicios de la prueba externa que se realizó en la Región de Murcia durante el curso 2017/2018. En

Los documentales de historia como fuente para el conocimiento de realidades sociales: los genocidios en la Segunda Guerra Mundial

concreto sobre la Segunda Guerra Mundial el Ítem 9 aborda el tema del Holocausto judío.



Contraste de ideas previas y la nueva información (segunda sesión).

Dedicaremos una sesión al visionado en clase del documental *Viaje al interior del Holocausto* *Viaje al interior del holocausto: Los campos de concentración nazi:*

<https://www.youtube.com/watch?v=Zif4NDfMh4E&t=4395s>



Actividades de investigación e interpretación historiográfica (Tercera, cuarta y quinta sesión).

Para estas tres sesiones utilizaremos estrategias de flipped-classroom y trabajo cooperativo. Los alumnos visionarán en casa dos documentales:

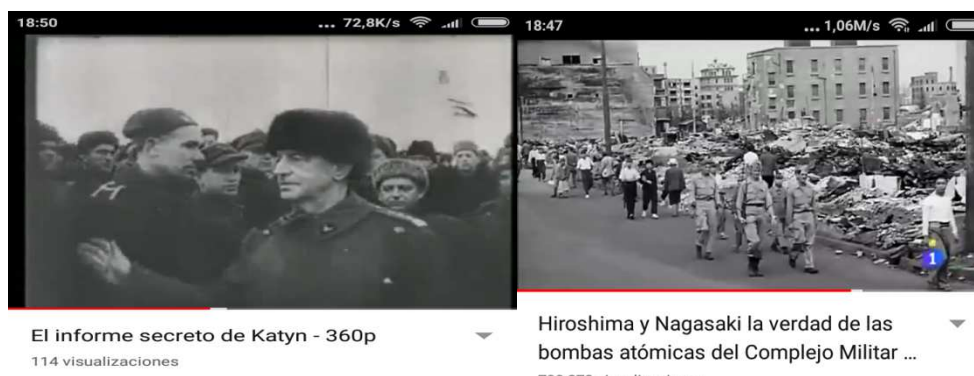
Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.

Hiroshima y Nagasaki la verdad de las bombas atómicas del Complejo Militar Industrial norteamericano (tv 1):

<https://www.youtube.com/watch?v=4hvrVAPVcOM>

La matanza de Katyn:

https://www.youtube.com/watch?v=tj3pu4jTXBY&has_verified=1



En el modelo de clase invertida el trabajo del profesor consistirá en seleccionar los videos apropiados que circulan por la red; hay que tener una gran capacidad de selección pues circulan muchos documentales que por diversos motivos pueden ser inadecuados; por ejemplo para el caso del Holocausto el mejor documental es *Solah*, del cineasta francés Claude Lanzmann, pero que puede ser desechado por ser excesivamente largo; para el caso de las bombas atómicas de Hiroshima y Nagasaki tampoco debe contarse con documentales centrados exclusivamente en el discurso justificativo americano; uno de ellos lleva el irónico título: *La paz de la bomba atómica*. Para el visionado de los documentales en casa los alumnos se ayudarán de un cuestionario elaborado por el profesor; este cuestionario servirá de guía de visionado.

En clase y por grupos de trabajo, los alumnos elaborarán un informe sobre los genocidios en la Segunda Guerra Mundial.

Los documentales de historia como fuente para el conocimiento de realidades sociales: los genocidios en la Segunda Guerra Mundial

¿Crees que las bombas atómicas de Hiroshima y Nagasaki se puede considerar un genocidio igual que el holocausto judío?

En mi opinión se puede considerar estos dos sucesos un genocidio, porque en ambas fue una decisión premeditada del asesinato de miles de personas. Aunque en el caso del Holocausto judío murieran millones de personas más que en las bombas atómicas.

En ambas guerra el asesinato de personas inocentes civiles; por ello las bombas atómicas deberían considerarse un genocidio en masa y Estados Unidos reconocer su error. Porque aunque ganaron la guerra lo hicieron a coste del asesinato de inocentes; y esto no debería ser considerado una victoria.

Además por culpa de estas bombas la población de Hiroshima y Nagasaki que sobrevivieron a este desastre nuclear, sus generaciones futuras sufrieron consecuencias como deformidades en el cuerpo.

También debería ser juzgado Estados Unidos igual que Alemania y que en la historia este hecho guerra finalmente reconocido como otro genocidio que provocó la Segunda Guerra Mundial.

Si leemos detenidamente el discurso o narrativa de uno de los trabajos podemos observar que aparece la primera persona de singular o plural, escasa en narrativas de alumnos de su edad (Sáiz y López-Facal, 2015), lo que implica que aparece el estudiante como objeto narrativo: Relevancia y perspectiva histórica, además de dimensión ética y uso de fuentes y evidencias están presentes en el trabajo; el alumno ha pensado (Seixas y Morton, 2013).

Actividades finales (una sesión).

Lee los textos y con la información de la unidad responde las preguntas.

Truman admitió que una demostración de esta bomba permitiría evitar la muerte de muchos jóvenes estadounidenses. El 6 de agosto (1945) fue arrojada sobre Hiroshima la primera bomba atómica que produjo unas 80 000 víctimas. Tres días después, Nagasaki recibía la segunda bomba atómica. Entonces, el mikado [emperador], tomando una decisión personal, habló por radio a todos los oficiales y soldados japoneses y les dio la orden de deponer [abandonar] las armas.

Historia Universal. Europa y Norteamérica siglo xx. Salvat (Adaptación).

- ¿Quién era Truman?
- ¿En qué país se lanzaron las bombas atómicas y en qué fecha? ¿Con qué finalidad se lanzaron?
- ¿En qué fase de la guerra se lanzaron las bombas atómicas? ¿Cómo afectó al Eje?
- Además de ocasionar víctimas mortales, ¿qué otros daños provocaba la bomba atómica en las personas?

Después de unos días de incertidumbre y de no trabajar, subieron a Mario y a todos los demás en unos ferrocarriles que utilizaban para transportar carbón. Su destino: el campo de concentración de Auschwitz. Se convirtió en un número más, entre un millón trescientas mil personas que se calcula fueron enviadas allí por el Ejército Nazi. No solo judíos, también había esclavos y prisioneros de guerra...

Recuerda que apenas ingresó al campo de concentración, fue llevado a que le rasuraran la cabeza. Luego, lo hicieron desnudar para bañarlo y rociarle insecticida. Inmediatamente después, lo trasladaron a que le tatuaran un número en el brazo izquierdo.

En el centro del campo, los oficiales comenzaron a clasificar individuos por edades y por salud: los más jóvenes y aptos para trabajar en un costado y los demás, incluidas mujeres mayores, en otro. A estos últimos los trasladaban para dos crematorios en donde eran asesinados en duchas simuladas con gases. Mario no sabía en ese entonces cómo funcionaban los crematorios, pero suponía lo peor al ver que la gente que ingresaba no salía. Después, a las personas muertas las montaban en un elevador que los llevaba al piso superior en donde les quitaban, si tenían, los dientes de oro o lo que tuvieran de valor en el cuerpo.

<http://www.elheraldo.co>

- ¿Qué era un campo de concentración?
- ¿Quién o quiénes llevaron a cabo estas actuaciones y con qué finalidad?
- ¿Qué personas se deportaban a los campos de concentración?
- Describe qué medidas racistas se adoptaron con los judíos antes de ser llevados a los campos de concentración.
- Explica en qué consistió la solución final.

En la última sesión trabajaremos de forma individualizada desde una perspectiva competencial utilizando dos documentos extraídos del libro de texto: Oxford, 4º Inicia-Dual.

Evaluación

Actualmente están saliendo muchos estudios e investigaciones centrados en la evaluación, tanto de enseñanza primaria como de secundaria (Monteagudo y López-Facal, 2018), (Domínguez, 2015), (Duarte, 2015), (Gómez y Miralles, 2015). En todos ellos se demuestra que a pesar de los cambios en materia de legislación, en los centros de enseñanza primaria y secundaria sigue prevaleciendo una evaluación basada en exámenes memorísticos.

No obstante, siempre que planteemos un currículo en la asignatura de Historia basado en el aprendizaje significativo y la adquisición por parte del alumno de competencias históricas, será necesario un cambio también en la evaluación. Si trabajamos conceptos, procedimientos y actitudes, ¿por qué evaluamos sólo conceptos o aspectos memorísticos? Para darle sentido a la evaluación se utilizaron los siguientes instrumentos: el examen tradicional se valora en un 50%, el trabajo cooperativo en un 30% y el trabajo individual por competencias en un 20%. Se evaluaron 60 alumnos de dos cursos: 4º A y 4º C; con los resultados mostrados en el gráfico 1.

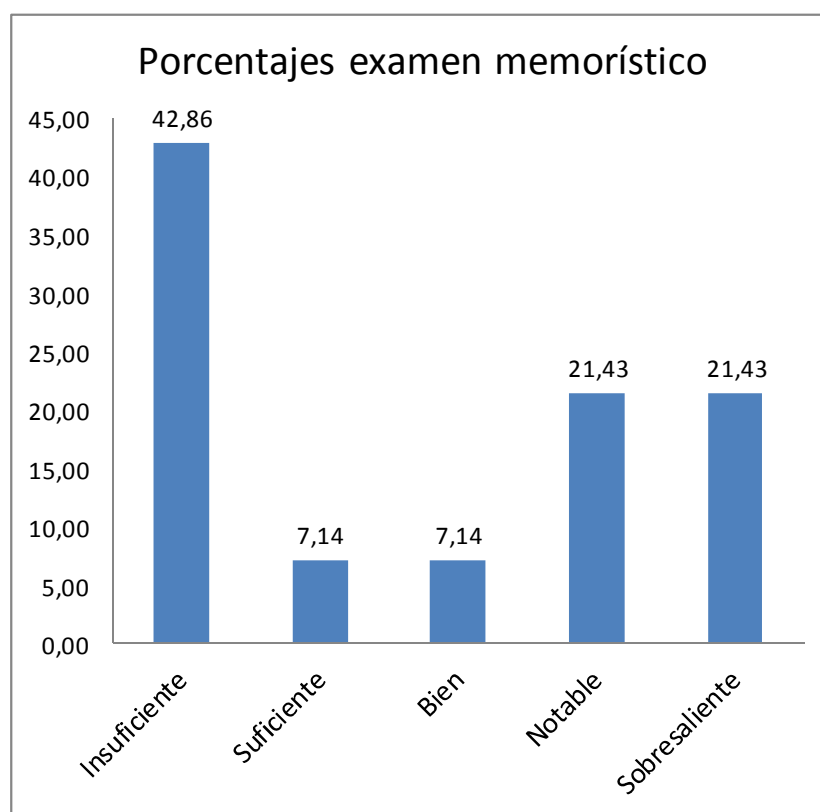


Figura 1. Resultados del examen escrito

La prueba memorística (examen tradicional) consistió en preguntas abiertas donde el 42, 86% de los alumnos evaluados obtuvieron una nota inferior a 5; el 7% un suficiente, 7,14% bien, 21,43% notable y 21,43% sobresalientes.

Si hubiésemos evaluado teniendo en cuenta solamente el examen, los resultados no son nada satisfactorios por el alto índice de suspensos, pero como hemos dicho la calificación final de la unidad formativa “La Segunda Guerra Mundial” fue la suma de la prueba memorística, que supuso el 50%, más la nota obtenida del trabajo cooperativo 30% y de la evaluación de la competencia social y cívica (20%), es decir, se evaluó en conceptos, procedimientos y actitudes.

Este modelo de evaluación supuso una mejora significativa en los resultados de la mayoría de los alumnos. Los discentes más perjudicados fueron los absentistas pero por otro lado los alumnos con Necesidades Educativas Especiales pudieron mejorar sus resultados sin necesidad de hacer un Plan de Trabajo Individualizado (PTI), pues dicho PTI consistía básicamente en la integración y adquisición de habilidades sociales y emocionales: capacidad de trabajar en grupo, sentirse útiles al contribuir al éxito de sus compañeros u adquisición de competencias históricas.

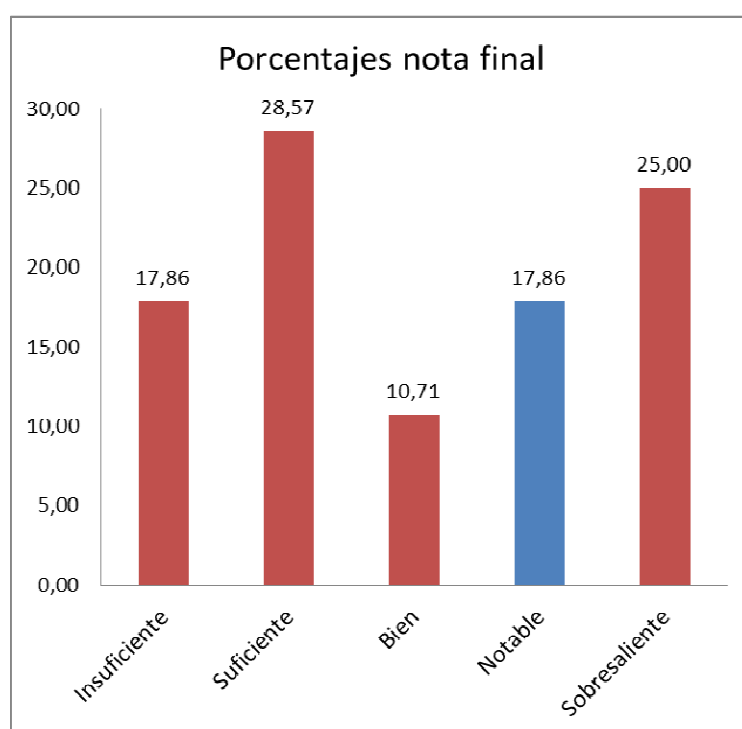


Imagen 2. Resultados globales

Si comparamos las medias de la nota del examen con la media de la nota final podemos constatar que el número de suspensos se reduce al 17,86%, incluidos los alumnos absentistas, y por consiguiente se produce un aumento del porcentaje de alumnos que obtienen suficiente 28,57%, también aumenta el porcentaje de sobresalientes y alumnos que obtienen un bien; tan sólo desciende ligeramente el porcentaje de notables.

Autoevaluación

Con el fin de valorar la opinión que tenían los alumnos sobre la secuencia formativa y los instrumentos de evaluación utilizados, se les facilitó un cuestionario del que se desprenden los siguientes resultados:

- El 100% de los alumnos considera (son conscientes) que los resultados del grupo en su conjunto mejoraron con los instrumentos de evaluación utilizados frente a la metodología tradicional donde prima el examen.
- 8% de los alumnos considera que sus resultados hubieran sido similares tanto con métodos tradicionales como con métodos más innovadores frente al 92% que considera que sus resultados hubieran sido peores con el método tradicional.
- El 40% de los alumnos considera que trabajar la memoria supone un mayor esfuerzo; el 30% considera que trabajar en grupo supone mayor esfuerzo y el 30% restante considera que ambos métodos supone el mismo esfuerzo.
- Al 70% de los alumnos le resultó **más motivador** el trabajo cooperativo que el memorístico mientras que al 30% restante le resultó **igual de motivador**.
- El 100% de los alumnos considera que **se aprende más Historia** mediante aprendizaje significativo, trabajo cooperativo, análisis de películas, documentos, etc. que con el simple hecho de memorizar unos contenidos de los que luego te examinas.

Conclusiones

En una sociedad sometida a continuos cambios es necesaria, hoy más que nunca, una renovación de las estrategias metodológicas de aprendizaje. A pesar de ello,

estudios de campo muy recientes de carácter cuantitativo demuestran que la mayoría del profesorado usa y abusa de los métodos tradicionales de enseñanza aprendizaje.

En la enseñanza de la Historia es necesario, más que nunca, trabajar utilizando estrategias de indagación donde el alumno sea el principal protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este cambio va a posibilitar una mayor formación del alumnado en competencias históricas y un mayor desarrollo del espíritu crítico y democrático en una sociedad cada vez más global. No obstante este cambio metodológico será incompleto si no se produce una evolución en formas de evaluar, tanto en criterios como instrumentos. En mi opinión no hay innovación si el peor de nuestros alumnos no mejoran los resultados y eso es lo que hemos intentado demostrar con esta experiencia didáctica.

Referencias bibliográficas

- Bergmann, J., Sams, A. (2012). *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*. Washington: ISTE.
- Casanova, O., Serrano, R. (2017). Flipped-classroom en ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 88, 47-52.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona, Graó.
- Duarte, O. (2015). *La enseñanza de la Historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad*. Tesis doctoral, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Gil, J., Chiva, Ó. (2016). Flipped-classroom (clase invertida). En Chiva, O. y Martí, M. (coords.). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores*. Barcelona: Graó.
- Gómez Carrasco, C., Miralles Martínez, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex Universidad.
- Gómez Carrasco, C., Miralles Martínez, P. y Molina Puche, S. (2015). Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana en *Revista de Estudios Sociales*, nº 52, 9-14.

- Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.
- Gómez Carrasco, C., Molina Puche, S. y Pagán Grau, B. (2012). Los manuales de ciencias sociales y la enseñanza de la historia del arte en 2º de ESO, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 27, 68-88.
- Gómez Carrasco, C.J., Ortuño Molina, J. y Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tiempo y Argumento, Florianópolis*, nº 6, 5-27.
- Gómez, C., Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España, *Revista de Estudios Sociales*, núm. 52, pág. 52-68.
- Molina Puche, S. y Ruiz Guerrero, L. (2017). *El patrimonio en la enseñanza de la historia: Materiales didácticos sobre la Región de Murcia*. UE, Encuadres.
- Monteagudo Fernández, J., López-Facal, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España, *Perfiles educativos*, vol. XI, núm. 161, p.128-146.
- Prieto, J. A. (2017). *Espacio y Tiempo en el Currículo de Secundaria. Texto Guía*. Murcia: Editum.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.
- Sáiz Serrano, J., López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de estudios sociales*, 52, 87-101.
- Sallés Tenas, N. y Santacana Mestre, J. (2016). Los grupos de innovación educativa en la Enseñanza de la Historia de España: Análisis póstumo de los resultados de la aplicación del método por descubrimiento y estado la cuestión de los aprendizajes por descubrimiento. *Educatio Siglo XXI*, vol. 34, nº 2, 144-166.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto:
Nelson.

Tribó, G. (2003). *Enseñar a pensar históricamente*. Barcelona: ICE.

Wenier, L. (2012). *The future of our schools*. Chicago: Haymarkets Books.

CAPÍTULO 27

ESCUELAS RESIDENCIALES Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: ENTRE EL CURRÍCULO Y EL MUSEO³⁷⁻³⁸

Ainoa Escribano-Miralles &
Daniel Schugurensky

(Universidad de Murcia, España)

(Arizona State University, USA)

Introducción

Las escuelas residenciales (conocidas en inglés como *'residential schools'* o *'boarding schools'*) constituyen uno de los episodios más traumáticos en la historia de los pueblos indígenas de América del Norte (Estados Unidos y Canadá). La mayoría de estas escuelas operaron durante las últimas décadas del siglo XIX y gran parte del siglo XX con el fin de asimilar a los niños y jóvenes indígenas a la cultura anglosajona. Las palabras pronunciadas por Thomas Jefferson a comienzos de su presidencia en 1803 delinean la estrategia que orientaba este proceso: *"While they (Indians) are learning to do better on less land, our increasing numbers will be calling for more land"*.



Figura 1. Silla para cortar el pelo a los niños en la escuela residencial. Exposición sobre Boarding School en el Museo Heard (Phoenix, AZ)

³⁷ Este trabajo se lleva a cabo al amparo del Proyecto de Investigación "La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria", financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad: EDU2015-65621-C3-2-R, y fondos FEDER de la Unión Europea en lo referente al trabajo desarrollado sobre el tratamiento del pensamiento histórico en el currículo educativo.

³⁸ Trabajo se desarrolla dentro del proyecto EPITEC "Educación Patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía", financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad: EDU2015-67953-P, y fondos FEDER de la Unión Europea en lo que respecta al estudio de la relación que guarda el currículo educativo con el tratamiento de este en el museo.

En este modelo, conocido como ‘asimilación forzada’ o ‘asimilación agresiva’, los niños indígenas eran separados por la fuerza de sus familias. En las escuelas residenciales fueron frecuentemente abusados y obligados a hablar inglés, a convertirse a la religión cristiana, a vivir bajo reglas estrictas de tipo militar y a cambiar su vestimenta y hasta su corte de pelo (Figura 1).

La política del teniente Pratt (creador del primer internado en Pennsylvania) se convirtió en el estándar que siguió el gobierno federal desde 1880 hasta 1930, y caracterizó la relación entre las tribus indias y el gobierno tanto dentro como fuera de las escuelas: *“Transfer the savage born infant to the surroundings of civilization and he will grow to possess a civilized language and habit”*, o sea, “traslada al niño salvaje nacido a los alrededores de la civilización y crecerá para poseer un lenguaje y un hábito civilizado” (citado en Archuleta, Child y Lomawaima 2000).

Desde la perspectiva del gobierno y de las instituciones religiosas, este objetivo se justificaba por la necesidad de “civilizar a los salvajes” (Figura 2). Desde la perspectiva de muchas organizaciones de pueblos originarios, de estudiosos del tema, y del informe oficial de la Comisión Canadiense por la Verdad y la Reconciliación, el sistema de escuelas residenciales no fue otra cosa que un genocidio cultural que algunos autores califican como un crimen nacional (Milloy, 2017) o la “Americanización del holocausto” (McDonald, 2007).

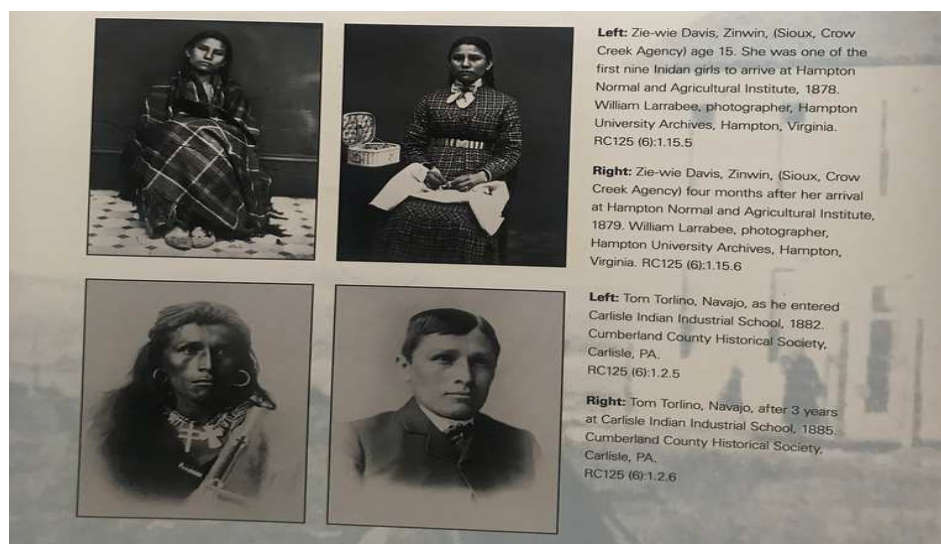


Figura 2. Muestra de uno de los paneles que el departamento educativo del Museo Heard ofrece a los centros educativos y en el que se aprecia ese proceso de aculturación

En Estados Unidos, las escuelas residenciales se sitúan en un contexto histórico marcado por la configuración del Estado-Nación y los cambios en la política pública,

las tensiones entre regiones, y los procesos de segregación, discriminación y aculturación de los pueblos indígenas que continuaron desarrollándose justificados por la doctrina del ‘Destino Manifiesto’ (*Manifest Destiny*). La doctrina del Destino Manifiesto señalaba que el destino de los colonos, encomendado por Dios, era poseer la tierra. Este concepto les dio a los colonos blancos la autoridad moral para conquistar la tierra indígena a través de cualquier medio (Brayboy 2006; Stephanson, 1996).

El objetivo de este programa era eliminar el idioma, la cultura y sobre todo la identidad indígena en dos o tres generaciones. Se trataba de “matar al indio para salvar al hombre” (Brayboy 2006; Churchill, 2004a). Debido a ello, gran parte de los egresados de las escuelas residenciales y sus comunidades sufrieron grandes traumas que aún subsisten (Bonnell 1997; Milloy, 2017). Las disfunciones psicológicas que padecieron (y todavía padecen) los estudiantes de las escuelas residenciales llevaron a que en Canadá se las englobase bajo el nombre de Síndrome de Escuela Residencial (en inglés ‘*Residential School Syndrom*’, o RSS). A pesar de que las sintomatologías que padece una gran cantidad de indígenas estadounidenses son similares a las de los canadienses, la literatura de Estados Unidos aún no utiliza el concepto de RSS. Se use o no el término, las *escuelas residenciales* han dejado dos generaciones de nativos norteamericanos con complicados trastornos psicológicos que incluyen desde depresión crónica y ansiedad, entumecimiento emocional, disfunción sexual, elevada irritabilidad, tendencia hacia el alcoholismo y un largo etcétera (Churchill, 2004b).

Este trabajo pretende analizar qué y cómo se enseña esta temática en la narrativa histórica, particularmente en Estados Unidos, usando como estudio de caso el currículo de Historia y Ciencias Sociales del Estado de Arizona y las visitas escolares que se llevan a cabo en el museo Heard, que fue establecido en Phoenix en 1929 para presentar las historias de los indígenas norteamericanos desde su propia perspectiva. La metodología de la investigación tiene un enfoque integral que incluye análisis de documentos y entrevistas con personal educativo del museo Heard.

La principal conclusión que arroja el estudio se asienta en la necesidad de desarrollar la memoria histórica en las aulas y promover el estudio de temas controversiales y conflictivos de la historia. Esto permitiría dotar al alumnado de las

competencias necesarias para conformar su alteridad a partir de la diversidad cultural y construir una consciencia histórica basada en una ciudadanía crítica, democrática y responsable.

Metodología

El objetivo principal de este trabajo es analizar qué y cómo se enseña la historia de las escuelas residenciales en Arizona. Los objetivos específicos son:

1. Cuantificar y analizar los estándares de Estudios Sociales de Arizona y los nuevos estándares de Historia y Ciencias Sociales.
2. Diferenciar los diferentes estándares relacionados con la historia de los pueblos indígenas.
3. Determinar la frecuencia y presencia de la historia de las *Boarding Schools*.
4. Analizar cómo se plantea la enseñanza de esos estándares en el currículo.
5. Triangular la información a través de la perspectiva de las visitas de campo al museo Heard.

El diseño metodológico sigue un enfoque mixto. En primer lugar, y con el fin de determinar qué se enseña sobre la temática de estudio, se utiliza un modelo cuantitativo-descriptivo de corte transversal (Bisquerra, 2014). En concreto, se realizó un análisis de contenidos manifiestos (Piñuel, 2002) de los estándares oficiales de Historia y Ciencias Sociales y los estándares del área de Estudios Sociales vigente desde Infantil hasta duodécimo grado. El análisis de los resultados se ha desarrollado a través de estadísticos descriptivos básicos como son la frecuencia absoluta y los porcentajes.

Además, para complementar y triangular la información, se ha desarrollado un análisis cualitativo sobre el modo en que se enseña dicha historia, a través de las salidas de campo a la Galería dedicada a las escuelas residenciales en el segundo piso del Museo Heard. Para ello, se ha entrevistado a una persona del departamento didáctico del museo, que tiene un máster especializado en la historia de los nativos americanos.

Contexto

El estado de Arizona, en el sudoeste de Estados Unidos, no ha sido ajeno a las escuelas residenciales. En la ciudad de Phoenix, desde 1891 hasta 1935 se encontraba en actividad la *Phoenix Indian School* (Trennert, 1988). El Museo Heard conserva, preserva y difunde en su estructura las artes y culturas de la población nativa americana. La galería este del museo, etiquetada como uno de los espacios imprescindibles de visitar para todo aquel que entre en el Heard, es la denominada *Remembering Our Indian School Days: The Boarding School Experience*.

En esta galería, a través de fuentes escritas y orales, se salvaguarda la memoria de esta historia necesaria de recordar para generar una perspectiva histórica en el alumnado y el desarrollo de un pensamiento histórico que coadyuve a que la historia no vuelva a repetirse. Los testimonios personales son importantes porque, como afirma Logan McCallun (Milloy, 2017), los proyectos de historia oral fueron la principal fuente de información escrita sobre las escuelas residenciales.

De manera general, el *departamento educativo* del museo Heard, compuesto por dos miembros, ofrece a las escuelas tres tipos de *visitas*, para las salidas de campo al museo, que abarcan desde 45 minutos a dos horas y desde la etapa de infantil hasta duodécimo grado:

- Tour guiado: visita guiada por los guías del museo.
- Tour plus: visita guiada y una actividad en el taller para llevar a casa.
- Tour autoguiado: diseñado para que el docente de manera independiente guíe a sus estudiantes por las galerías.

También disponen de dos tipos de maletas didácticas (grande y pequeña) con objetos, fotografías y textos que pueden ser usados para crear una exhibición de museo en la clase (según sostienen en el material la guía ofrecía a maestros), pero que también se podría utilizar para el desarrollo del pensamiento histórico.

El currículo educativo de Arizona

En la actualidad, el currículo educativo de Arizona está experimentando un profundo cambio a través de la implementación de los nuevos Estándares Académicos³⁹.

En lo que se refiere a los Estándares de Historia y Ciencias Sociales de Arizona, el proceso de cambios comenzó con la revisión del currículo en septiembre de 2016 y se espera su implementación total a lo largo del curso académico 2019/2020. En marzo de 2018 se publicó el último borrador (ADE, 2018). La principal diferencia entre los estándares vigentes de 2005 y los estándares del nuevo borrador es que estos últimos plantean una enseñanza de la historia con un mayor énfasis en los conceptos de segundo orden para el desarrollo del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013).

Resultados

¿Qué se enseña a partir de los estándares académicos de Arizona?

En primer lugar, se presenta la cuantificación y análisis conceptual sobre la presencia de la historia de los pueblos indígenas en los estándares. Para ello, en la Tabla 1 aparecen los resultados de los estándares de Estudios Sociales sobre los contenidos del *Strand 1: American History*.

Tabla 12. Estándares de Estudios Sociales de Arizona (ADE, 2005) Strand 1. American History

Conceptos	Frecuencia	%
<i>Primeras Civilizaciones</i>	3	12.5%
<i>Exploración y Colonización</i>	9	37.5%
<i>Revolución y la nueva Nación</i>	2	8.3%
<i>Expansión hacia el oeste</i>	5	20.8%
<i>USA Contemporánea</i>	1	4.2%

³⁹ Véase la relación de los nuevos estándares en la página oficial del Departamento Educativo de Arizona, <http://www.azed.gov/standards-practices/>

<i>La emergencia de la moderna USA</i>	1	4.2%
<i>II Guerra Mundial</i>	2	8.3%
<i>La Nación</i>	1	4.2%
Total	24	100%

Como se puede observar en la Tabla 1, la mayor cantidad de conceptos relacionados con los pueblos indígenas (el 37.5%) tratan de *describir* diferentes aspectos relacionados con la *exploración y colonización de América*. Este concepto se trabaja en 1.º, 3.º, 4.º y 5.º grado (*Elementary School*).

El segundo concepto que más presencia tiene en los estándares y, a partir del cual aparece explícito en algunos cursos referencias a las *Indian Boarding Schools* o al *Manifest Destiny*, es el relacionado con la *Expansión hacia el oeste* (con cinco alusiones). Este concepto se trabaja, en 2.º, 4.º y 5.º de la etapa de primaria. En la etapa de *secundaria* se desarrolla a través de estándares para *describir* o en el caso, de las referencias a las escuelas residenciales, *discutir*.

Los estándares relacionados directamente con las escuelas residenciales son solamente dos. La primera alusión aparece en el 2.º grado de *la escuela primaria*. El estándar (Arizona Department of Education, 2005, p. 23) dice así: “PO 5. *Discuss the effects (e.g., loss of land, depletion of the buffalo, establishment of reservations, government boarding schools) of Westward Expansion on Native Americans*”.

La segunda referencia tiene lugar en 5.º grado donde no se trabaja directamente dicho concepto, sino el de ‘Destino Manifiesto’ (Arizona Department of Education, 2005, p. 62): “PO 2. *Describe the different perspectives (e.g., Native Americans, settlers, Spanish, the U.S. government, prospectors) of Manifest Destiny*”. El estándar sugiere que este concepto se relacione con la geografía, particularmente con los sistemas humanos y aplicaciones geográficas.

Existe una última alusión, en este caso en *High School*, a los *Indian School*, en el concepto de *Emergencia de la nación moderna*, pero esta última no hace referencia a las escuelas residenciales que operaron entre finales del siglo XIX y la primera mitad del XX.

Además, en el área 3, *Civics/Government* en octavo grado aparece un estándar cuya finalidad es describir el impacto que la Ley de Derechos Indígenas de 1968 tuvo sobre el aumento de los derechos de grupos e individuos (ADE, 2005, p. 111). En el currículo de *secundaria* también se destaca un estándar relacionado con la Ley de Arizona (particularmente el derecho a la ciudadanía y al voto de los nativos americanos en 1948).

El borrador de los nuevos estándares de Historia y Ciencias Sociales (ADE, 2018) difiere de los vigentes estándares en cuanto a referencias a la historia de los pueblos indígenas en un 20%. Como se observa en la Tabla 2, aunque las referencias totales a conceptos relacionados con dicha parte de la historia superan a los actuales estándares en seis (una cifra significativa), solamente se encuentra una única referencia a la historia de los internados indios.

Tabla 13. Estándares de Historia y Ciencias Sociales de Arizona (ADE, 2018)

Área	Conceptos	f	%
History	<i>El desarrollo de las civilizaciones, las sociedades, la cultura y la innovación han influido en la historia y continúan impactando en el mundo moderno.</i>	6	20%
	<i>De la prehistoria a lo que hoy es Arizona.</i>	1	3.3%
	<i>Los ciclos de conflicto y cooperación han configurado las relaciones entre personas, lugares y entornos.</i>	1	3.3%
	<i>De la América prehistórica a los asentamientos europeos (hasta 1763)</i>	2	6.6%
	<i>Las ideas e instituciones económicas, políticas y religiosas han influido en la historia y continúan dando forma al mundo moderno</i>	1	3.3%
	<i>La emergencia de la moderna USA</i>	2	6.6%
	<i>Construcción nacional y seccionalismo</i>	1	3.3%
Educación cívica y ciudadanía	<i>Los ciudadanos tienen derechos, roles y responsabilidades individuales</i>	1	3.3%
	<i>Las virtudes cívicas y los principios democráticos son componentes clave del sistema político estadounidense</i>	1	3.3%
	<i>Movimientos de derechos civiles que incluyen, entre otros, afroamericanos, latinos, asiáticos americanos, mujeres, indios americanos, ...</i>	1	3.3%

habilidades y procesos disciplinarios	<i>El razonamiento cronológico requiere comprender los procesos de cambio y la continuidad en el tiempo, lo que significa evaluar las similitudes y diferencias entre los períodos históricos y entre el pasado y el presente.</i>	1	3.3%
	<i>El pensamiento histórico implica la capacidad de identificar, comparar y evaluar múltiples perspectivas sobre un evento dado para sacar conclusiones sobre ese evento, ya que hay múltiples puntos de vista sobre eventos y problemas.</i>	5	16.6%
Geografía	<i>El uso de representaciones geográficas y herramientas ayuda a las personas a comprender su mundo</i>	2	6.6%
	<i>Las interacciones entre el hombre y el medio ambiente son aspectos esenciales de la vida humana en todas las sociedades</i>	3	10%
	<i>Examinar la población y el movimiento humano ayuda a las personas a comprender las condiciones pasadas, presentes y futuras en la superficie de la Tierra.</i>	1	3.3%
\$	<i>Los individuos y las instituciones son interdependientes dentro de los sistemas de mercado.</i>	1	3.3%
		30	100%

El contenido que más se trabaja a lo largo del plan de estudios del Estado de Arizona y que hacen referencia a la disciplina histórica es *El desarrollo de las civilizaciones, las sociedades, la cultura y la innovación* y cómo estos *han influido en la historia y continúan impactando en el mundo moderno* (ADE, 2018). Este concepto se trabaja en la etapa de infantil, 3.º y 4.º grado, a partir de diferentes conceptos clave y estándares.

El segundo contenido que más presencia tiene en los estándares es el relacionado con el pensamiento histórico. En el 4.º grado de educación primaria se trabaja este estándar (ADE, 2018, p. 25): 4. SP2.1 *Explique por qué los individuos y grupos durante el mismo período histórico difirieron en sus perspectivas sobre problemas y eventos*. En términos más específicos, se propone trabajar con conceptos clave como esclavos, africanos libres o indios americanos y con problemas clave como la esclavitud, la exploración y la colonización.

El 5.º grado de elemental es el único curso en el que se trabaja la historia de las escuelas residenciales de finales del siglo XIX. En este curso se desarrolla el pensamiento histórico del alumnado a través de las múltiples perspectivas

(estándar recogido en ADE, 2018, p. 29: 5.SP2.1 *Explain why individuals and groups during the same historical period differed in their perspectives*). En los conceptos clave trabajados se destacan los individuos y grupos clave que pueden incluir *indios americanos y colonos*. Entre los temas y eventos clave se incluyen la *expansión hacia el oeste*, las *escuelas residenciales* y el *Destino Manifiesto*.

¿Cómo se enseña a partir de los estándares de Historia y Ciencias Sociales?

Los estándares del Estado de Arizona vigentes actualmente (ADE, 2005) se centran en el aprendizaje, en mayor medida, de conceptos de primer orden (Seixas y Morton, 2013).

El tratamiento de las escuelas residenciales y el Destino Manifiesto *Boarding School*, se desarrolla a partir de conceptos de segundo orden. En segundo grado, se trabaja el concepto de causa y consecuencia. Por ejemplo, “*Discuta los efectos (por ejemplo, pérdida de tierra, agotamiento del búfalo, establecimiento de reservas, internados gubernamentales) de la Expansión hacia el oeste de los nativos americanos*”. En 5.º grado aparece el concepto de perspectiva histórica: “*Describe las diferentes perspectivas (por ejemplo, nativos americanos, colonos, españoles, el gobierno de los EE. UU., Prospectores) de Manifest Destiny*”.

Con la nueva reforma de los estándares del estado de Arizona (ADE, 2018), el tratamiento diferenciado de los conocimientos estratégicos, los conceptos clave y conocimientos substantivos para la construcción del pensamiento histórico se hace más explícita. El currículo se organiza en contenidos y cada uno de estos presenta un estándar (que hace referencia a un concepto de segundo orden) y una serie de conceptos clave o conceptos de primer orden que deben trabajar con dicho estándar. De esta manera, el aprendizaje de la historia de la política federal anclada por el destino manifiesto y las escuelas residenciales se trabaja (o se pretende trabajar) a través del concepto de múltiples perspectivas, como se ha señalado en el apartado anterior. Los estudiantes de 5.º grado deben desarrollar un pensamiento histórico a través de la capacidad de identificar, comparar y evaluar múltiples perspectivas sobre las *escuelas residenciales* o el Destino Manifiesto con el fin de establecer conclusiones sobre el mismo.

Además, a lo largo de las 51 páginas encontramos estándares relacionados con ciertos conceptos clave para el desarrollo del pensamiento histórico como el trabajo con fuentes primarias y secundarias, la evidencia histórica, la perspectiva histórica, las causas y consecuencias, y la dimensión ética.

¿Qué papel juega el museo en la enseñanza de la historia de las escuelas residenciales?

Una vez analizado qué y cómo se enseña la historia sobre las *Boarding Schools*, se debía triangular la información estudiando la perspectiva del departamento didáctico del Museo Heard, puesto que ellos organizan las visitas de los escolares a la exposición dedicada íntegramente a las *Boarding Schools* en el Museo.

Los principales resultados que se extraen de la misma es que el contenido que se integra en esta exhibición es considerado tan fuerte desde el punto de vista emocional que las visitas a la misma se reservan para los estudiantes de los últimos grados del sistema educativo. En palabras de una coordinadora del Departamento Educativo del museo, las visitas se dirigen “*principalmente a los grados 9, 10, 11 y 12. Es un tema difícil para muchos. Es un tema muy importante que se omite en las escuelas, y en mi opinión es una de las exhibiciones más importantes que alguien debería ver cuando visita el museo*”.

El departamento educativo es consciente de que, en los nuevos estándares, (con los cuales ha colaborado para la elaboración del borrador) solamente aparece una referencia a las escuelas residenciales en 5.º grado. Según la informante del museo, éste es un tema que debería trabajarse principalmente en la etapa de secundaria:

“En muchas situaciones, creo que los estudiantes de 5.º grado todavía tienen dificultades por entender el sistema de internado. Incluso la mayoría de los adultos hoy en día en este país no tienen idea de que ocurrió aquí, pero también en todo el mundo, en nombre de la “civilización”.

Y luego agregó:

“Es mucho más sencillo guiar a los estudiantes de secundaria a través de esta exhibición, aunque para los de 5.º grado hay libros maravillosos para que los estudiantes lean sobre el tema. Simplemente creo que el profesorado tiene miedo de abordar este tema con sus alumnos. Tenemos algunos pocos maestros que desean que sus alumnos aprendan sobre ellos, pero son la excepción; la mayoría de las visitas se organizan con estudiantes de 9-12.º grado”.

Las primeras impresiones sobre el aprendizaje previo del alumnado que visita la exposición es que es casi nulo e, incluso, en ocasiones los propios docentes desconocen esta parte de la historia o no la trabajan en clase:

“Deberían haberlo estudiado, pero los maestros tienen reparos, miedo de tocar este tema del currículo, prepararlo. El profesorado siente que está poco cualificado, que van a hacer un trabajo malo, que no lo van a hacer bien o que van a ser insensibles culturalmente, con poca capacidad o criterio.... En realidad, muchos no lo tocan y le hacen un flaco favor al alumnado, porque el alumnado tiene derecho a conocerlo”.

Además, añade entre su discurso referencia a la política nacional y a la necesidad de desarrollar trabajar la memoria histórica en las aulas:

“El problema gobierno es que no quiere fomentar esa visión acrítica o desproblematizada de la historia americana. De este modo, realizan un blanqueamiento de la memoria histórica y le hacen un flaco favor a los estudiantes y a la sociedad, en general”.

Los recursos que el departamento ofrece a los centros son los paneles sobre los principales contenidos de la exhibición y material bibliográfico y audiovisual de referencia. Este curso, el departamento ha lanzado una serie de películas en verano sobre los internados indios. Debido a la falta de recursos humanos, el museo no puede acudir a los centros educativos a complementar el trabajo realizado en el museo.

Durante la entrevista, la coordinadora de educación del museo también nos mencionó a *The Phoenix Indian School* y lamentó que, a pesar de estar musealizado y que sea visitable, las escuelas no suelen acudir. Además, consideró que este centro sería un buen recurso para complementar la visita a la exposición del museo.

A la exposición del Museo Heard también acuden grupos escolares de nativos americanos que realizan un tour por todo el museo. Esta es una actividad que desarrollan principalmente los centros educativos del norte de Arizona desde Flagstaff con el fin de que el alumnado conozca el museo y realice una actividad cultural durante dos días. La entrevistada considera que la empatía que siente este grupo, así como la motivación es mucho mayor, aunque sugiere que muchas veces esto puede deberse a todo lo que acontece el desarrollo de la visita.

En 2019 el Museo Heard va a renovar la exposición del *Boarding School*, abordando su dimensión problemática pero también sus consecuencias positivas. La finalidad es otorgarles un enfoque más equilibrado a aspectos tanto negativos

como positivos de las escuelas residenciales. En este sentido, la entrevistada mencionó que hay casos de nativos americanos que consideran que su experiencia con los *Boarding School* fue beneficiosa. Además, se incluirá una nueva revisión de testimonios reales a la exposición, otorgándole un carácter más interactivo.

Discusión y conclusiones

Desde la perspectiva de la teoría crítica tribal de la raza (Tribal Critical Race Theory), las políticas públicas y las políticas educativas del gobierno hacia los pueblos indígenas están íntimamente ligadas al objetivo problemático de la asimilación, de la colonización y de la supremacía blanca (Brayboy 2006).

En los estándares vigentes (ADE, 2005), de las 24 referencias a contenidos sobre la historia de los nativos americanos, la historia de las escuelas residenciales y el Destino Manifiesto solamente se trabaja en dos cursos: 2.º y 5.º grado.

En concreto, se pretende que el alumnado *discuta los efectos del Destino Manifiesto (por ejemplo, del establecimiento de reservas y los internados gubernamentales) de la expansión hacia el oeste de los nativos americanos) y que describa las diferentes perspectivas (por ejemplo, nativos americanos, colonos, españoles, el gobierno de los EE. UU., buscadores de oro).*

En el borrador de 2018 que elaboró el Departamento Educativo de Arizona la referencia a las escuelas residenciales es mínima. Solamente se trabaja en 5.º grado a través del pensamiento histórico, utilizando el concepto clave de múltiples perspectivas.

El departamento educativo del Museo Heard es consciente de ello, pero considera que también debe trabajarse este contenido en la etapa de secundaria, pues el alumnado tiene una mayor capacidad para desarrollar el pensamiento histórico, ser crítico y objetivo, y trabajar a partir de problemas controversiales para la sociedad. Una manera de trabajar este contenido en secundaria es a través del siguiente estándar (ADE, 2018, p.51): *HS.H1.3-Evaluate the consequences that resulted from civilizational and cultural interactions.*

A pesar de las intenciones y albergando la ciudad de Phoenix un Indian Boarding School actualmente visitable y un museo dedicado en una galería completa a esta

temática, en el currículo no se hace eco de la necesidad de trabajar este tema a lo largo de todo el plan de estudio. Pero, ¿sería necesario?, ¿qué hay que hacer para que la sociedad estadounidense sea más consciente y crítica con respecto a su propia historia?

Una respuesta inequívoca y que ha quedado patente en encuentros como el homenaje a la profesora Dolinha Schmidt (Murcia, 2018) es que la labor social de la historia reside en el trabajo de la conciencia histórica y controversial. El desarrollo en el aula de propuestas en torno a “conflictos sociales candentes” (López Facal y Santidrián, 2011) debe ser primar en el aula si lo que se desea es formar un ciudadanía comprometida con su pasado, respetando el presente y poniendo miras hacia el futuro.

Una frase atribuida al filósofo George Santayana sentencia que los pueblos que no conocen su historia están condenados a repetirla. La historia de las escuelas residenciales afectó las vidas de decenas de miles de personas y comunidades en Estados Unidos y Canadá. En gran medida, este es un tema frecuentemente marginalizado y a veces silenciado en el currículo y en los libros de texto de muchas jurisdicciones, incluyendo aquellas en las que se establecieron escuelas residenciales.

Referencias bibliográficas

- Archuleta, M. L., Child, B. J. and Lomawaima, K. T. (2000). *Away from home: American Indian boarding school experiences, 1879-2000*. Phoenix, Estados Unidos: Heard Museum.
- Arizona Department of Education, ADE. (2018). *Arizona History and Social Science Standards*. Recuperado de: <https://cms.azed.gov/home/GetDocumentFile?id=5ab4174f3217e11f9482a574>
- Arizona Department of Education, ADE. (2005). *Arizona Academic Content Standards Social Studies*. Recuperado de: <http://www.azed.gov/standards-practices/k-12standards/standards-social-studies/>

- Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Bonnell, S. (1997). *Chemawa Indian Boarding School: The first one hundred years, 1880 to 1980*. Universal-Publishers.
- Brayboy, B. M. J. (2005). Toward a tribal critical race theory in education. *The Urban Review*, 37(5), 425-446.
- Churchill, W. (2004a). Genocide by Any Other Name: North American Indian Residential Schools in Context. In A. Jones (Ed.). *Genocide, War Crimes and the West: History and Complicity* (pp. 78-115). New York, Estados Unidos: Zed Books.
- Churchill, W. (2004b). *Kill the Indian, Save the Man: The Genocidal Impact of American Indian Residential Schools*. San Francisco, Estados Unidos: City Lights Publishers.
- López Facal, R. y Santidrián, V.M. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- McDonald, D. (2007). First Nations, Residential Schools, and the Americanization of the Holocaust: Rewriting Indigenous History in the United States and Canada. *Canadian Journal of Political Science*, 40 (4), 995–1015, DOI: 10.1017/S0008423907071107
- Milloy, J. S. (2017). *A National Crime. The Canadian Government and the Residential School System, 1879 to 1986*. Manitoba: University of Manitoba Press.
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto, Canadá: Nelson.
- Stephanson, A. (1996). *Manifest destiny: American expansion and the empire of right*. New York, Estados Unidos: Hill and Wang.
- Trennert, R. A. (1988). *The Phoenix Indian School: Forced Assimilation in Arizona, 1981-1935*. Oklahoma, Estados Unidos: University Oklahoma Press.

CAPÍTULO 28

EL CASO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS COMO HISTORIA DE EMANCIPACIÓN EN SIGLO XXI. BREVE HISTORIA DE LA PARADIPLOMACIA INDÍGENA Y LA DECLARACIÓN DE DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE 2007

Joseba Iñaki Arregi-Orue,
Aritza Saens del Castillo, Ana
Isabel Ugalde & Teresa
Campos
(Universidad del País Vasco, España)

Introducción

La enseñanza de la historia de los Pueblos Indígenas (de aquí en adelante PI), sigue constituyendo una de las asignaturas pendientes para aquellos investigadores y docentes que apuestan por descolonizar el currículo y dotar de presencia a otros actores tradicionalmente invisibilizados.

La narrativa de la historia y la geografía en Latinoamérica ensalza las gestas de las élites eurocéntricas (Correa y Saldarriaga, 2012) y continúa describiendo a los territorios indígenas como “territorios baldíos”, entornos salvajes e inhóspitas zonas de frontera sin explotar que ofrecen oportunidades a la civilización y el progreso representados en el ideal mundializado de desarrollo euroamericano. Paralelamente en los textos

escolares latinoamericanos y españoles se describe a los PI como realidades homogéneas, estáticas, identificadas con los grandes imperios existentes al comienzo de la colonización (Jara y Salto, 2016) y mayoritariamente vinculadas a estadios anteriores a la modernidad, con conocimientos y tecnologías muy rudimentarias frente a los modelos encarnados por los estados-nación (Da Silva y Pagès, 2016). Apenas existen voces indígenas que hablen en primera persona de sus culturas y realidades contemporáneas. Esta ausencia es todavía más flagrante porque son escasas las menciones que se realizan a su carácter de actores políticos contemporáneos, especialmente, la ausencia de referencias a la actividad internacional que es ignorada tanto por los académicos como por los textos escolares, y desconocida incluso por los propios PI. Esta realidad constituye una dimensión ignorada y habitualmente silenciada en la historia oficial enseñada (Mariotto & Pages, 2014).

El texto describe brevemente los orígenes y la creación de un movimiento internacional de los PI, identificando una diplomacia indígena de doble eje que ha sido capaz de impulsar la Declaración de 2007 como documento singular de reconocimiento de derechos colectivos a nivel internacional.

Se trata de generar un conflicto cognitivo mediante la presentación de una dimensión transnacional y globalizada que reconfigura y reconstruye una realidad “a priori” percibida como “local” y “tribal”, premoderna y estática.

Propuesta teórica

Deskahe, una visión y el inicio de un largo camino de activismo internacional

El pasado año 2017 se celebró a nivel internacional la primera década de la Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 que constituye un hito del movimiento indígena internacional, un tributo a su iniciativa y creatividad, y un capítulo desconocido en la historia contemporánea de los PI.

Los antecedentes históricos se remontan a los intentos protagonizados en 1923 por el representante iroqués Chief Deskahe y en 1924 por el Maori Chief Ratana que presentaron por primera vez en la historia sus reivindicaciones indígenas a la Liga de Naciones. La tentativa si bien no tuvo gran éxito en la esfera política, por ser vetada por el Reino Unido, auténtico poder hegemónico en aquel periodo, si

consiguió erigirse como un referente histórico entre los PI. Este hecho se considera como el pistoletazo de salida del activismo indígena internacional.

Durante la década de los 70 del pasado siglo, según relata Weyler (2005), la lucha contra la asimilación y a favor de los derechos sobre los territorios se convirtió en un tema central para los movimientos indígenas de los EE.UU., Canadá, Australia, Chile, México y Paraguay. En esta década, los PI desarrollaron estrategias inspiradas en los movimientos de defensa de los derechos civiles y llevaron a cabo iniciativas de resistencia civil. Comienza entonces a fraguarse un discurso contrario a la superioridad del hombre blanco y de crítica al desarrollismo. La denuncia del “ecocidio”, genocidio y “etnocidio” sufrido por los PI y la naturaleza existente en sus territorios, constituirá una parte fundamental de los discursos indígenas de la época. En este resurgir indígena los PI apostarán por mostrar a las culturas indígenas como modelos de solución viables frente a las violaciones de derechos humanos y la destrucción extractivista de sus territorios.

George Manuel, activista, inspirador y constructor de redes

En la génesis de la diplomacia indígena queremos destacar a George Manuel, un líder indígena canadiense que desarrolló un papel singular como inspirador del movimiento indígena internacional. En 1974 Manuel lanzó la propuesta de Cuarto Mundo en el marco de una conferencia internacional celebrada en 1975 en Port Albert (Canadá) con una importante participación de representantes indígenas, algunos representantes gubernamentales y de la prensa (Sanders, 1980). Fruto de esta conferencia surgió la primera organización internacional pan-indígena: el Consejo Mundial de los Pueblos Indígenas (de aquí en adelante CMPI) en 1975.

Indígenas de todo el mundo se identificaron con la definición de Cuarto Mundo como una identidad pan-indígena para negociar, con sus gobiernos y el sistema internacional, una mejora de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que sufrían. Se suceden una serie de conferencias, declaraciones, y la organización y participación en cumbres paralelas que ayudarán al desarrollo de una identidad, discurso y agenda pan-indígena. Se realizan las primeras incursiones en la ONU al recibir en 1977 el CMPI y el IITC (International Indian Treaty Council) el status consultivo de ECOSOC que permite su participación en la misma.

Su entrada oficial en el circuito internacional institucional se produjo en 1977, cuando los PI participaron por primera vez en un foro organizado por ONGs sobre los derechos de los PI dentro del sistema ONU y los delegados iroqueses acudieron provistos de sus propios pasaportes (Cooper, 2004).

Una diplomacia en derechos humanos y ecología

Durante los años ochenta del siglo XX, los trabajos del geógrafo político norteamericano Nietschmann (1985) dibujan una nueva visión que superaba la lógica perversa de la Guerra Fría. Este autor manifestó que los conflictos que enfrentaban a indígenas y a los Estados no debían ser entendidos en el marco de la Guerra Fría, resaltando la existencia del Cuarto Mundo y de las guerras en el Cuarto Mundo. De esta manera, el intelectual norteamericano anunció el surgimiento de un nuevo actor geopolítico: los pueblos indígenas.

El trabajo de académicos y activistas dejó de manifiesto que las fronteras actuales de los Estados no se corresponden con las fronteras “imaginadas” de las naciones indígenas. Nietschman (1994) denunció que los PI han perdido el derecho a acceder y controlar su territorio y disfrutar de los recursos que en ellos se encuentran. Además, este autor enfatizó que el proceso de construcción nacional es la resultante de un proceso paralelo que ocasiona la destrucción de los pueblos indígenas existentes, que produce una continua reducción de su diversidad cultural y biológica.

Durante esta década, se desarrolló una tendencia hacia la formación de organizaciones indígenas que comienzan a trabajar en apoyo de la agenda indígena internacional. En este camino también se produce una especialización o adaptación al sistema ONU y se desarrolla una labor política de doble eje centrada en los Derechos Humanos y la Ecología como espacios de actividad paradiplomática. Esta diferencia no existe en la agenda indígena previa, que considera a ambos espacios como dos caras de la agresión contemporánea contra los PI. Durante esta década, los PI fueron especialmente exitosos en presentar su lucha por la autodeterminación y el control de sus territorios en términos ecológicos logrando introducirse así en la agenda internacional.

Por lo que respecta al trabajo realizado en el espacio institucional ONU, el Grupo de Trabajo de las Poblaciones Indígenas (de aquí en adelante Grupo) se convirtió

en el locus principal de la actividad indígena. Se trata del centro principal de coordinación y actividad política internacional que después dará lugar a redes informales que generarán múltiples iniciativas en el ámbito regional o estatal (Wilmer 1993, Cooper 2004). El trabajo en el Grupo se centrará principalmente en el impulso de la Declaración.

Al amparo de las conferencias internacionales y los espacios vinculados a los “issue-arena”, la diplomacia indígena desarrolló su capacidad de influenciar a los Estados mediante acciones de lobby internacional e impulsando la creación de informes relevantes para ilustrar la problemática indígena. Se llevó a cabo una actividad propositiva mucho más técnica y centrada en temas concretos, produciéndose una combinación de agitación política con un activismo legal. Destacan en este periodo, los informes que profundizan en las situaciones denunciadas por los PI. Y se da la paradoja de que el acceso a los representantes del Estado es bastante más sencillo en el escenario internacional que en el propio Estado. Simultáneamente, se amplían las posibilidades de realizar proselitismo y ampliar la red indígena y las plataformas de apoyo, identificando contrapartes que comparten objetivos en el escenario internacional.

Los éxitos más sonoros cosechados por la diplomacia indígena, se producirán en esta década. El informe Brundtland (1987) marcará un hito internacional al integrar elementos de la agenda indígena y reconocer el valor de sus culturas y su rol en el fomento del Desarrollo Sostenible.

En 1989 UNICEF incluye en su Convención de Derechos de la Infancia el artículo 30, que recoge el derecho de los niños indígenas a mantener su cultura, y ese mismo año también se aprueba el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que realiza una apuesta clara a favor de la multiculturalidad y que supone una superación de la tendencia asimilacionista dominante en el Convenio OIT 107.

1990-2007. Movimiento emergente en las relaciones internacionales

La conmemoración del descubrimiento de América por parte de España, EE.UU. y el Vaticano generó la reacción de movimientos indígenas de todo el mundo, que cuestionario este mito fundacional.

Durante la Conferencia de Río se produce la primera intervención directa de un líder indígena dirigiéndose a los representantes de los Estados (Cooper 2004). Los indígenas habían participado en una cumbre paralela conocida como Kari-Oca y habían hecho pública su propia alternativa denominada La Carta Indígena de la Tierra. La consecuencia más directa de este proceso fue la inclusión en la Agenda 21 de su artículo 26 que está dedicado a los PI y donde se les reconoce su carácter de aliados estratégicos “major groups”. Desde entonces, todos los documentos derivados de Río reconocen la importancia estratégica de los PI y su carácter de aliados en estrategias de Desarrollo Sostenible.

Paralelamente, en 1993 Rigoberta Menchú recibió el Nobel de la Paz que constituyó un reconocimiento indirecto al activismo indígena movilizado.

Sin duda alguna, junto a los avances ahora mencionados debemos destacar la consecución de dos auténticos hitos: la puesta en marcha del Foro Permanente de las Poblaciones Indígenas (2001) y el nombramiento de un Relator de Asuntos Indígenas dentro de la Comisión de Derechos Humanos (2002). Su existencia demuestra el nivel de aceptación logrado por los indígenas y su posicionamiento en un alto nivel dentro de la estructura de la ONU.

La Declaración de Derechos Indígenas de 2007: hito al final de un largo camino

La aprobación de la Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 constituye el cenit de la diplomacia indígena contemporánea, ya que demuestra la capacidad indígena para maniobrar, superar obstáculos en torno al derecho de autodeterminación y generar un nuevo consenso internacional en torno a los derechos de los PI.

El derecho de autodeterminación indígena ha constituido el núcleo duro de la agenda indígena y de su actividad internacional en los últimos 30 años. Este importante asunto ha sido materia de debates y enfrentamientos interminables, constituyéndose en una cuestión fundamental que ha caracterizado el desarrollo de la diplomacia indígena durante décadas

La Declaración fue aprobada el 13 de septiembre de 2007, con el voto a favor de 143 países. Sólo votaron en contra cuatro países (Canadá, EEUU, Australia y Nueva Zelanda) y 11 países se abstuvieron (Azerbaijan, Bangladesh, Bhutan, Burundi, Colombia, Georgia, Kenya, Nigeria, Federación Rusa, Samoa y Ucrania).

No es una sorpresa que la enérgica oposición a la Declaración desplegada por EE.UU, Australia, Canadá y Nueva Zelanda, países con numerosa población indígena, provocase indignación entre indígenas de todo el mundo. La oposición de estos países se centró en varios derechos, incluyendo la libre determinación, los derechos a la tierra, territorios y recursos, al consentimiento previo, libre e informado (interpretado como derecho de veto), el capítulo sobre propiedad intelectual y el reconocimiento del derecho consuetudinario, en contraposición con las leyes nacionales. Todos los países latinoamericanos votaron a favor, excepto Colombia que se abstuvo, manifestando que su postura se debía a que numerosas disposiciones de la Declaración contradecían el sistema jurídico colombiano y los poderes de su Estado. Entre los africanos Burundi, Kenya y Nigeria fueron los únicos abstencionistas.

La labor paradiplomática de los representantes indígenas en el espacio ONU y de los estados aliados logró superar los miedos en torno al derecho de autodeterminación que durante años habían bloqueado la aprobación de la Declaración. La fórmula fue aceptar el derecho de autodeterminación el artículo 3 y concretarlo en el derecho a ejercer la autonomía dentro de los estados existentes.

Conclusiones

La creación de un movimiento indígena internacional de carácter transnacional y alcance mundial es un tributo a la iniciativa y creatividad desplegada por diferentes pueblos, movimientos e individuos indígenas que han realizado su labor política en el mundo globalizado de nuestros días (Arregi, 2010). Además, constituye un ejemplo singular de actor no estatal emergente en el panorama de la política internacional actual (Arregi, 2015), relevante para ilustrar ejemplos de ciudadanía global (Arregi, 2016).

En ningún caso nos hallamos ante movimientos de corte tradicionalista, sino de un movimiento moderno, contemporáneo, consciente de la necesidad de estar presentes en los distintos foros internacionales como fórmula para superar situaciones endémicas de marginación y deterioro de su estructura social. Tampoco se trata de manera alguna de movimientos radicales (Sanders, 1980) sino de

movimientos pactistas acostumbrados a trabajar con gobiernos y organizaciones internacionales.

Referencias bibliográficas

- Arregi, J. (2010). Laugarren Mundua: herri indigenen erbeste ekintza, onespen eta aldaketa eragile nazioarteko harremanetan 1992-2007. Tesis Doctoral. EHU-UPV.
- Arregi, J. I, y Gorostiza, Ugalde, A. I. (2016). El movimiento internacional de los pueblos indígenas: un ejemplo de ciudadanía cosmopolita y derechos humanos. En Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Arregi, J. y. Ugalde, A. (2015). El caso de la Diplomacia Emplumada: Visibilizar lo Encubierto Superando Visiones Tribales. En A. M^a Hernández Carretero (coord.), Carmen Rosa García Ruiz (coord.), Juan Luis de la Montaña Conchiña (coord.) Una Enseñanza de las Ciencias Sociales para el Futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. Caceres: Universidad de Extremadura & Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Brisk, A. (2009) De la tribu a la Aldea Global. Barcelona, España: Ediciones Bellaterra.
- Cooper, J. (2004). 500 Years in the Making Centuries of Activism Were Preamble to International Decade's Successes. Cultural Survival, 28:3. Accesible en <http://www.cs.org/publications/csq/index.cfm?id=28.3>.
- Mariotto, O., & Pages, J. (2014). Los Actores Invisibles de la Historia. Un Estudio de caso de Brasil y Cataluña Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. En J. Pages y A. Santisteban (Coords.) Una Mirada al Pasado y un Proyecto de Futuro. Investigación y Didáctica en la Didáctica de las Ciencias Sociales. 20. Barcelona, España: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.

- Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.
- Nietschmann, B. et alia (1994). *The Fourth World: Nations versus states. Reordering the World: Geopolitical Perspectives on the Twenty-First Century*. Boulder, Colorado, Estados Unidos: Westview Press.
- Da Silva, A. y Pagès, J. (2016). La identidad y la alteridad en el currículo de historia de secundaria de Brasil y de España. Un caso: América latina. E
- C. García Ruiz, A. Arroyo Doreste, B. Andreu Mediero (Coord.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales. Educar para una ciudadanía global* (143-150). Las Palmas de Gran Canaria, España: AUPDCS.
- Jara, M. Á. y Salto, V. (2016). La construcción del indio en el discurso y la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En C. García Ruiz, A. Arroyo Doreste, B. Andreu Mediero (Coord.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales. educar para una ciudadanía global* (pp. 365-374). Las Palmas de Gran Canaria, España: AUPDCS.
- Sanders, D. (1980) *The Formation of The World Council of Indigenous Peoples*. Accesible en <http://www.wcis.org/fwdp/international/wcipinfo.text>
- Weyler, R. (1984). *Blood of the Land*. Vintage Books.
- Wilmer, F. (1993). *The Indigenous Voice in World Politics: Since Time Immemorial*. Newbury Park, California, Sage Publications, Inc. NOTAS

CAPÍTULO 29

EMPATÍA HISTÓRICA Y JUEGO DE ROLES. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN 5.º DE PRIMARIA

José María Campillo
Ferrer

(Universidad de Murcia, España)

Introducción

Este estudio tiene como objetivo principal el desarrollo de la empatía histórica como eje fundamental para trabajar determinados contenidos básicos ligados al estudio de la Edad Moderna en Educación Primaria. Con este propósito, se ha procurado que los discentes de quinto curso comprendan los distintos elementos que entran en juego en el contexto socio-histórico hispanoamericano de esa época desde un ángulo distinto al ofrecido tradicionalmente en los libros de texto. A tal efecto, los alumnos fueron sometidos a un proceso empático en el que redefinieron sus papeles y conectaron con la realidad propuesta en la tarea con el fin de valorar la relevancia y consecuencias de tales acontecimientos en el transcurso del tiempo. En este sentido, cabe destacar que la socialización de experiencias históricas entre los alumnos ha sido la principal estrategia didáctica adoptada para superar los prejuicios e ideas erróneas entre los grupos sociales implicados. Por consiguiente, esta iniciativa didáctica apuesta por promover la capacidad que tienen los alumnos para colocarse en el lugar de la otra persona. De esta manera,

los alumnos españoles desempeñaron el rol de nativos americanos y los discentes sudamericanos actuaron como colonizadores castellanos, gracias a una inversión dramática de papeles en un juego de roles, lo que resultó muy recomendable para ofrecer nuevas perspectivas sobre este tema.

Por consiguiente, la aplicación de esta técnica en el aula actúa como uno de los ejes sobre el que gira esta iniciativa, pues favorece el tratamiento didáctico del llamado “pensamiento histórico” (Santisteban Fernández, 2009, p. 34) y de las competencias que engloba: 1) La conciencia histórica-temporal relacionada con la temporalidad humana, el cambio y el poder sobre el tiempo futuro. 2) La representación de la historia, como la narración y la explicación histórica, para la reconstrucción del pasado. 3) La imaginación histórica, como la empatía y la contextualización, unidas a la formación del pensamiento crítico y creativo, y el juicio moral en la historia. 4) La interpretación histórica basada en el análisis de las fuentes históricas, en la comparación o contraste de textos históricos, y en el conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica.

En este estudio, nos centramos de manera más significativa en el punto 3 señalado por el autor, pues la imaginación histórica es una de las herramientas fundamentales para dar significado a los acontecimientos históricos que sucedieron tras el descubrimiento del Nuevo Continente. La contextualización de tal hazaña en el aula de primaria requiere de grandes dosis de imaginación por parte de docente y alumnos a fin de trasladarnos en el tiempo y el espacio a ese contexto de manera lúdica y recreativa. El pensamiento creativo resulta indispensable para cumplir este propósito inicial pues, una vez sus mentes hayan viajado a ese momento, deberán tomar en consideración los elementos trabajados previamente para representar los papeles asignados de la manera más verosímil posible. En este punto, hay que destacar que esta iniciativa didáctica supone una mera aproximación a los acontecimientos pasados, pues tanto las distancias espaciales y temporales como los sujetos con los que el docente interactúa así como los medios de los que dispone dificultan un estudio pormenorizado del tema que nos ocupa.

Con todo, la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en este contexto educativo mejora indudablemente este tipo de planteamientos, porque proporciona un soporte en el que proyectar este tipo de experiencias, agilizando los procesos de enseñanza y aprendizaje de las áreas objeto de estudio.

De hecho, el uso de la pizarra digital como instrumento con el que visualizar el escenario donde el juego de roles se iba a desarrollar supuso un aliciente adicional a la actividad, pues ayudó a reproducir determinadas características espaciales y temporales con las que situar de manera más concreta la ubicación de las acciones a representar. En este sentido, la incorporación de estímulos visuales y auditivos en la puesta en práctica de esta iniciativa ayudó a avivar la imaginación del alumnado y a vivir una experiencia más cercana a esa realidad histórica.

Bajo esta perspectiva, el fomento de la imaginación histórica mediante los juegos de roles puede suponer una práctica muy beneficiosa para mejorar el ambiente en el aula, pues constituye un soplo de aire fresco en el desarrollo de las sesiones de Ciencias Sociales en clase. De acuerdo con Innes & Booher (1999), las ventajas más relevantes son las siguientes:

- El juego de roles puede ser empleado como un instrumento para construir un consenso entre los miembros del grupo.
- Fomenta el aprendizaje cooperativo.
- Refuerza el compromiso de los integrantes del grupo con las tareas propuestas y reduce sus niveles de ansiedad y pasividad.
- Impulsa la lluvia de ideas entre los participantes para buscar estrategias eficaces comunes, favoreciendo de este modo los intercambios comunicativos.
- Promueve la comprensión de sucesos o acontecimientos desde un punto de vista distinto al que se tenía en consideración antes de llevar a cabo la iniciativa.
- Reduce los niveles de competitividad mediante la creación de un clima motivador y relajado.
- Aumenta la motivación por el aprendizaje de los contenidos abordados.
- Potencia la imaginación y creatividad, ya que traslada a los participantes a escenarios nuevos donde nunca antes habían estado.

De las ventajas señaladas, Cole & Griffiths (2007) subrayan el fortalecimiento de los lazos emocionales entre los jóvenes como una de las más relevantes, pues mediante estas actividades grupales se propicia la creación de nuevas amistades perdurables en el tiempo y/o la consolidación de otras previamente iniciadas.

Por otro lado, McGregor (1993) pone de relieve la efectividad de los juegos de roles para promover una educación antirracista basada en la promoción de valores democráticos como son la igualdad, el respeto al prójimo o la libertad entre otros. En esta línea, Banks (2008) sugiere una renovación del concepto de educación para la ciudadanía que implique un análisis de los componentes multiculturales que ésta debe comprender tanto lingüísticos como étnicos, religiosos, históricos y económicos, entre otros. Para ello, aboga por un cambio en el concepto de ciudadanía que integre los diversos grupos sociales de los que está compuesta, no solo el grupo social mayoritario sino también el resto de grupos minoritarios. A tal efecto, la convivencia de los nativos americanos y los colonizadores españoles en el Nuevo Continente, donde se sitúa esta experiencia innovadora, posibilita el tratamiento de valores que traspasan las fronteras socioculturales del contexto local donde tiene lugar la acción educativa. Ello favorece el desarrollo de la educación intercultural en el aula basada en la promoción de actitudes reflexivas y críticas hacia los fenómenos sociales objeto de estudio. De este modo, el docente debe procurar generar un ambiente abierto y comunicativo que permita abordar las realidades sociales de aquella época desde una perspectiva integradora, con el fin de recrear con mayor verosimilitud la realidad circundante en la que tiene lugar esta tarea.

De este modo, se trata de aplicar un enfoque holístico que favorezca la inclusión de elementos compartidos por los grupos sociales implicados y minimice las diferencias étnicas, religiosas y culturales existentes en ese momento histórico. De esta manera, la atenuación de los prejuicios sociales mediante la implicación de los estudiantes en este tipo de experiencias motivadoras puede suponer un aliciente para animar a participar de una manera más activa no solo a estos alumnos sino también a los padres, y por extensión, a las comunidades de las que forman parte en la vida escolar del centro educativo.

En resumen, una educación de calidad comienza por el reconocimiento a la diversidad presente en el aula y en la creación de un clima escolar que favorezca el respeto y la búsqueda de soluciones consensuadas a los conflictos que puedan surgir en el quehacer diario escolar.

Bajo este enfoque, se propone esta iniciativa que presenta como uno de sus objetivos principales el fomento de la convivencia pacífica entre los alumnos como

base actitudinal sobre la que tratar los contenidos específicos ligados al choque de culturas entre colonizadores e indígenas americanos. Gracias a este tipo de planteamientos didácticos se puede dar a conocer otras realidades sociales que, pese a formar parte de nuestro pasado, no se tienen en consideración suficientemente en la actualidad, tanto a nivel escolar, como didáctico, curricular y cultural.

Metodología

Esta propuesta didáctica ha sido puesta en práctica en un colegio público de educación infantil y primaria de la Región de Murcia denominado CEIP El Mirador en el curso 17/18. En concreto, está situado en un entorno rural en la localidad de El Mirador que pertenece al municipio de San Javier en Murcia. El grupo de alumnos con el que hemos trabajado cursa 5º de Primaria y se puede considerar como un grupo heterogéneo pues lo componen veinticinco niños y niñas de cuatro nacionalidades diferentes (española, marroquí, ecuatoriana y boliviana). Además, hay un alumno con necesidades educativas especiales que requiere de un Plan de Trabajo Individualizado (PTI).

La programación de estas actividades se integra en la unidad formativa titulada “La Edad Moderna” del área de Ciencias Sociales llevada a cabo durante el mes de mayo de 2018, en el tercer trimestre del curso académico 17/18. Los elementos didácticos trabajados muestran, sin lugar a dudas, uno de los momentos históricos más relevantes de la historia de España cuyos efectos modificaron las relaciones políticas, económicas y sociales no solamente de la sociedad española de la época, sino también, de la de los pueblos nativos americanos debido a la gran trascendencia y repercusión que el descubrimiento de América supuso a nivel internacional.

En consecuencia, teniendo en cuenta todas estos condicionantes, hemos realizado una investigación descriptiva cuyo objetivo principal radica en analizar el desarrollo de la empatía histórica en alumnos de quinto de primaria mediante el juego de roles como principal estrategia didáctica, y, de este modo, tratar de responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué tipo de efectos supone la puesta en práctica de un juego de roles basado en el desarrollo de la empatía histórica sobre

determinados acontecimientos históricos ligados al descubrimiento de América, en términos de tratamiento de prejuicios, ideas erróneas y falsos estereotipos en el área de Ciencias Sociales?

Tras formular esta pregunta de investigación, hemos redactado estos objetivos:

Objetivo 1. Representar un juego de roles basado en el choque de culturas acaecido tras el descubrimiento de América para trabajar contenidos ligados al área de Ciencias Sociales y fomentar la cooperación entre los alumnos de manera funcional y significativa.

Objetivo 2. Estimar el grado de aprendizaje y consecución competencial alcanzado por los alumnos que han participado en esta experiencia educativa.

Objetivo 3. Analizar las valoraciones y estimaciones del alumnado en relación al tema que nos ocupa antes y después de la representación del juego de roles en el aula.

Objetivo 4. Valorar el nivel de satisfacción con el juego de roles basado en la empatía histórica desarrollada con en el grupo de alumnos de 5º de Primaria en el área de Ciencias Sociales.

Para fomentar el pensamiento crítico-creativo en clase y poner en práctica un juego de roles inverso en el que los alumnos españoles se conviertan en indios nativos americanos y los alumnos sudamericanos representen el papel de conquistadores del siglo XV, hemos utilizado una serie de instrumentos con los que medir el grado de consecución de los objetivos planteados al comienzo de esta planificación didáctica:

Tabla 1. Listado de instrumentos y objetivos de este estudio

Instrumento de evaluación	Objetivos	Frecuencia de uso
Registro de observación	1, 2, 3 y 4	Lecciones 1, 2, 3 y 4
Plan de trabajo individualizado (PTI)	1, 2, 3 y 4	Lecciones 1, 2, 3 y 4
Prueba oral	2 y 4	Lecciones 2 y 3
Prueba de elección múltiple	1 y 2	Lección 4
Cuestionario de satisfacción	4	Lección 4

La aplicación de tales instrumentos nos proporciona los datos necesarios para proceder a su análisis, revisión y extracción de conclusiones a tal efecto. Igualmente, la variedad de herramientas para registrar los resultados de los alumnos en relación a los objetivos enunciados también favorece su posterior tratamiento y estudio significativo.

Resultados

Después de las fases de programación y aplicación de estas actividades, vamos a analizar qué tipo de resultados han obtenido los alumnos en la realización de las tareas propuestas. Pese a la dificultad que implica la sistematización de resultados en este tipo de técnicas (Barreteau, Le Page & D'aquino, 2003), hemos empleado distintos instrumentos de evaluación para recoger los datos pertinentes de la manera más organizada y estructurada posible. En general, los resultados obtenidos confirman la consecución por parte de una mayoría de alumnos de los objetivos inicialmente planteados en función de los altos niveles de participación, los buenos resultados de las pruebas y el amplio número de comentarios positivos, sugerencias y opiniones dadas por ellos durante las clases de Ciencias Sociales.

En relación al primer objetivo asociado al nivel de adquisición de los contenidos del área de Ciencias Sociales acerca del impacto colonizador en tierras americanas tras el descubrimiento del Nuevo Mundo, es necesario subrayar los buenos

resultados conseguidos por los alumnos no solo en términos de participación e interés en las actividades propuestas sino también a nivel comprensivo e interpretativo de los contenidos trabajados. Para ello, aplicamos una prueba de elección múltiple que constaba de cuatro apartados, con cinco preguntas cada uno, alusivas a los contenidos trabajados a lo largo de la unidad en los cuatro bloques de contenidos que integran el área. Si observamos los resultados en el gráfico inferior, podemos apreciar los altos porcentajes alcanzados en el bloque 3 “Vivir en sociedad” pues la media de las respuestas del alumnado supera el 80%. Por consiguiente, estos datos reflejan la consecución de los dos primeros objetivos de esta experiencia lograda por el alumnado participante de acuerdo con el número de intervenciones registrado, la cantidad de propuestas y aportaciones manifestadas y las puntuaciones alcanzadas en la prueba de elección múltiple.

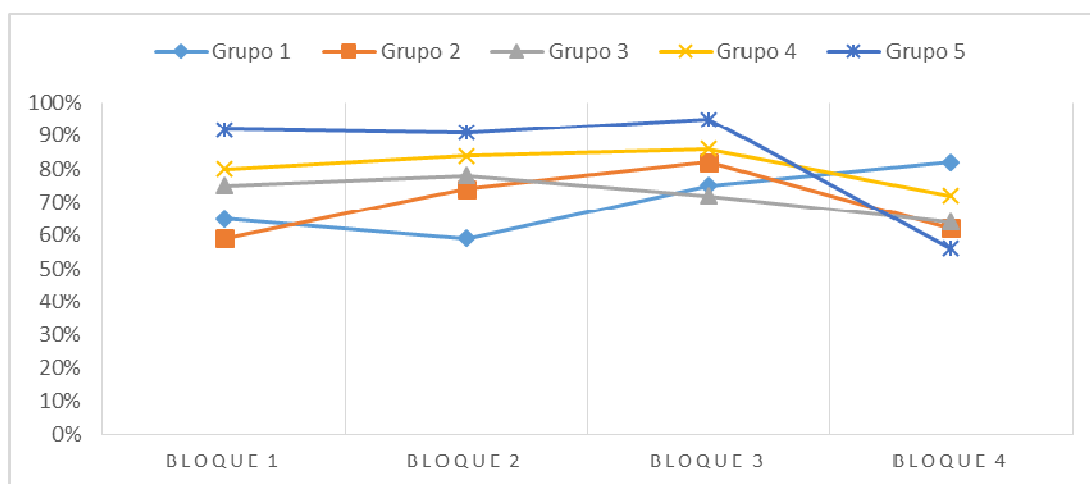


Figura 1. Distribución de las respuestas a la prueba de elección múltiple

En lo que respecta a los objetivos 3 y 4, hay que subrayar que las herramientas evaluativas empleadas han sido idóneas para recabar la información pertinente sobre las valoraciones y estimaciones de los discentes en torno al tema que nos ocupa.

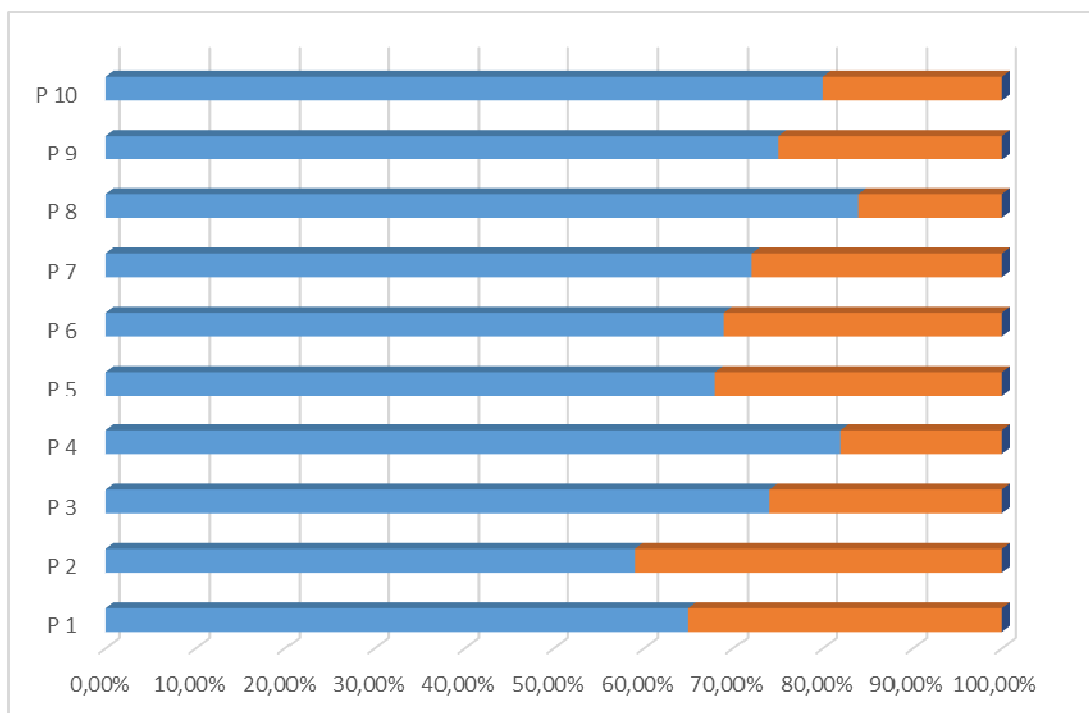


Figura 2. Porcentajes obtenidos en el cuestionario de satisfacción

Según los porcentajes mostrados en el gráfico superior, los resultados reflejan un interés evidente por la realización de tareas de este tipo, pues la media de sus respuestas se localiza en el 71%. En esta línea, el número de aprobados tras la producción oral en el juego de roles ha sido elevado, un 92%. Con todo, el alumno con necesidades educativas especiales no ha superado los objetivos planteados.

Discusión y conclusiones

En este apartado vamos a describir cuáles han sido las conclusiones más relevantes tras examinar los resultados descritos previamente.

Una de las lecciones que los alumnos han aprendido a lo largo de este planteamiento didáctico es la enorme repercusión que este choque de culturas supuso tanto para los pobladores indígenas como para los colonizadores españoles desde el ámbito social, económico, político, religioso o educativo, entre otros. Obviamente, los niños han aprendido que las comunidades locales eran y son perfectamente capaces para controlar y gobernar sus propias tierras perfectamente (Ostrom, 2012). Igualmente, han aprendido que el dominio de los pueblos europeos en tierras americanas supuso un punto de inflexión en el desarrollo de los pueblos

nativos que conllevó una privación de su libertad y autonomía, las cuales fueron coartadas por la llegada de los primeros al Nuevo Mundo.

Otro de los beneficios de la puesta en práctica de tales propuestas radica en el cambio de perspectiva adoptado en su aplicación no solo por discentes sino también por docentes. Como sostiene Cooper (2007), el desarrollo de experiencias de inmersión cultural puede favorecer la modificación de los estereotipos por parte de los propios equipos docentes, lo que puede propiciar la asimilación de nuevos valores democráticos que sienten las bases de relaciones sociales más estrechas y cercanas entre los distintos agentes que integran las comunidades educativas de los centros escolares en contextos multiculturales.

Referencias bibliográficas

- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education. Foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Barreteau, O., Le Page, C., & D'aquino, P. (2003). Role-playing games, models and negotiation processes. *Journal of Artificial Societies and Social Simulation*, 6(2), 10. Recuperado de <http://jasss.soc.surrey.ac.uk/6/2/10.html>
- Cole, H., & Griffiths, M. D. (2007). Social interactions in massively multiplayer online role-playing gamers. *Cyberpsychology & behavior*, 10(4), 575-583.
- Cooper, J. E. (2007). Strengthening the Case for Community-Based Learning in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 58(3), 245-255. doi: [10.1177/0022487107299979](https://doi.org/10.1177/0022487107299979). Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487107299979>
- Innes, J. E., & Booher, D. E. (1999). Consensus building as role playing and bricolage: Toward a theory of collaborative planning. *Journal of the american planning association*, 65(1), 9-26.
- McGregor, J. (1993). Effectiveness of role playing and antiracist teaching in reducing student prejudice. *The Journal of Educational Research*, 86(4), 215-226.

- Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.
- Ostrom, E. (2012). *Trabajar juntos: acción colectiva, bienes comunes y múltiples métodos en la práctica*. Cuernavaca, México: UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Santisteban Fernández, A. (2009). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados*, (14), 34-56.

CAPÍTULO 30

PENSAMIENTO HISTÓRICO Y DESCOLONIZACIÓN AFROASIÁTICA. UN ESTUDIO DE CASO EN BACHILLERATO⁴⁰

José Monteagudo Fernández
(¹), Carmen María Romero
Nicolás(²), Juan Ramón
Moreno-Vera(¹) & Francisco
Javier Trigueros Cano(¹)

(¹)(Universidad de Murcia, España)

(²)(IES Villa de Abarán, Murcia, España)

Introducción

Las siguientes páginas muestran una experiencia de innovación didáctica que busca luchar contra los usos y abusos de la historia en las aulas de Bachillerato a través de la introducción del pensamiento histórico mediante el trabajo con fuentes primarias que simulen el trabajo del historiador.

Pensar históricamente o pensamiento histórico es, siguiendo a Monteagudo y López-Facal (2018), un metaconcepto que engloba habilidades relacionadas con la comprensión del pasado en base a la interpretación de fuentes y la creación de narrativas históricas. Se trata de un conocimiento básico que ha de ser aprendido y supone el dominio de los denominados conceptos de primer orden, como datos, fechas y hechos; y los conceptos de segundo orden o metodológicos (Domínguez, 2015)

⁴⁰ Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria” (EDU2015-65621-C3-2-R), subvencionado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España y cofinanciado por el Fondo Social Europeo, según la resolución de 1 de septiembre de 2016 (BES-2016-078837).

relacionados con la relevancia histórica, el uso de fuentes históricas como pruebas, los cambios y continuidades en la historia, las causas y consecuencias de los hechos históricos, la perspectiva histórica, e incorpora también la dimensión ética de la historia. Su adquisición posibilita responder a cuestiones históricas y entender el pasado de forma compleja. Conjugando los dos tipos de contenidos que integran el pensamiento histórico, el pasado se torna útil para comprender cómo se ha formado el presente, favoreciendo así el conocimiento del contexto actual.

Sin embargo, estudios como los de Gómez, Miralles y Chapman (2017) nos muestran que en los currículos, libros de texto y exámenes, en el caso de España, los conceptos de primer orden suelen ocupar alrededor del 75% de los contenidos que son objeto de trabajo y evaluación.

Aunque es necesario continuar enseñando al alumnado conceptos de primer orden relacionados con los hechos históricos y la cronología para que no se convierta en una mera repetición de habilidades inconexas carentes de argumentación al no tener procesos y conceptos históricos sobre las que aplicarlas (Gómez y Miralles, 2018), estos conceptos de primer orden no hacen al alumnado más competente, sino los conceptos de segundo orden, que son los que proporcionan la competencia histórica aplicable y la que ayuda a resolver problemas actuales. Por ello López-Facal, Gómez, Miralles y Prats (2017), defienden que los conocimientos históricos no solo han de ser un saber técnico, además deben de tener una utilidad social, una dimensión ética que oriente las actuaciones de las personas, debiendo formar para una ciudadanía democrática con capacidad crítica, convergiendo así con la corriente de la conciencia histórica (Gómez, Miralles, López-Facal y Prats, 2017).

Mediante la incorporación del método del historiador también formamos un alumnado más competente, al saber utilizar información en el contexto adecuado, potenciar la reflexión y la crítica en las aulas (Molina-Neira, 2017).

De entre los conceptos de segundo orden propios del pensamiento histórico, optamos por el uso fuentes y pruebas porque compartimos la afirmación de Sáiz y Domínguez (2017) de que este elemento es el más importante a la hora de enseñar y aprender historia. A partir del trabajo con fuentes se desarrollan otras capacidades relacionadas con otros conceptos metodológicos, como los de relevancia histórica, cambio y continuidad, y causa y consecuencia. Este último, junto al uso de fuentes,

es al que más habituados están los docentes y discentes, ya que, siguiendo a Moradiellos (2011), entre los principios gnoseológicos de la historia están el apoyo en pruebas y evidencias, y la explicitación de las causas de los procesos históricos. Además, en opinión de Domínguez (2015), enseñar al alumnado a hacer historia supone aprenderlo mediante ejercicios prácticos de indagación sobre fuentes y explicación causal.

La propuesta didáctica realizada se centra en el estudio de la descolonización afroasiática y el papel de las instituciones supranacionales involucradas, un fenómeno relativamente reciente ubicado en otros contextos para así reforzar el estudio interdisciplinar de la historia al contemplar factores económicos, geopolíticos y culturales para trabajar sobre la complejidad de sus causas y consecuencias. Desde un punto de vista disciplinar, el fenómeno conocido como Descolonización supuso el fin de los imperios europeos forjados en el siglo XIX al tiempo que surgían decenas de nuevos estados en África, Asia y Oceanía (Villares y Bahamonde, 2001). Dada su extensión y a la cantidad de personas que afectó, fue uno de los procesos históricos más importantes de la historia. Pero la independencia política no supuso independencia económica, lo que se tradujo en la continuación de la subordinación a los países desarrollados mediante las nuevas instituciones internacionales financieras aparecidas tras la II Guerra Mundial, dando lugar a la aparición y posterior evolución del concepto de Tercer Mundo. Son escasos los países, como China, que escaparon a las nuevas formas de dominación. La descolonización trajo la reconfiguración de los mapas políticos continentales y la aparición de nuevos conflictos, siendo el árabe-israelí el que con más intensidad perdura hasta hoy y el que tiene escasos visos de resolución a corto plazo.

Metodología

El objetivo principal del trabajo fue contribuir a la mejora del conocimiento y la comprensión histórica del alumnado en Bachillerato. Para ello nos propusimos dos objetivos específicos:

1. Diseñar una unidad didáctica de innovación que contara con algunas de habilidades propias del pensamiento histórico, siguiendo el modelo propuesto

por Seixas y Morton (2013), en este caso relevancia histórica, fuentes, cambio y continuidad, causas y consecuencias.

2. Analizar la opinión del alumnado al inicio y al final de la propuesta didáctica para comprobar si se habían producido cambios positivos en su concepción de la historia.

El procedimiento seguido comenzó la elaboración de la unidad formativa y su validación por dos expertos universitarios en Didáctica de las Ciencias Sociales, cuyas observaciones permitieron enfocar de forma correcta la implementación de la unidad didáctica. Posteriormente se ejecutó la propuesta didáctica y se evaluó la misma.

El centro para el que fue diseñada la unidad didáctica de innovación está situado en una localidad semi-rural de la Región de Murcia, cuya economía se basa principalmente en la agricultura y los servicios derivados de ésta. Cuenta con 750 alumnos de la más diversa procedencia y estatus económico y social (un 15 % aproximadamente son alumnos inmigrantes de diversos países). En concreto, el grupo de 1.º de Bachillerato del curso 2017/2018 para el que fue preparada la intervención era un grupo ordinario de 23 alumnas y alumnos con un nivel académico bajo, con un nivel de asistencia irregular y contaba con tres alumnos repetidores de curso.

Los participantes en la investigación han sido los 12 alumnos que han respondido a los dos cuestionarios proporcionados por el docente.

Se desarrolló una metodología activa y participativa que otorgaba al alumnado un papel activo y autónomo, haciéndolo responsable de su aprendizaje mediante el trabajo grupal y cooperativo que tenía como fin la cumplimentación de un portafolio que seguía el esquema propuesto por Vergara (2015), donde el apartado dedicado a la autoevaluación iba en la línea expresada por Romero y Crisol (2011) de potenciar la autonomía de los estudiantes a través de la reflexión sobre los procesos de su propio aprendizaje.

El instrumento empleado para la recogida de datos ha sido un cuestionario tipo Likert con cinco valores (1 = Totalmente en desacuerdo (Td); 2 = Desacuerdo (D); 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo (Na-nd); 4 = De acuerdo (Da); 5 = Totalmente

de acuerdo (Ta)), que se implementó al inicio y a la conclusión de la intervención didáctica.

El análisis de los datos proporcionados por el cuestionario se ha realizado a través del paquete estadístico PSPP, una herramienta desarrollada como un proyecto de software libre que permite la creación de una matriz de datos y su posterior análisis univariado y/o bivariado.

Se trata, por tanto, de una investigación no experimental de tipo transversal con carácter cuantitativo, ya que observamos las relaciones entre variables tal como se han dado en su contexto natural, en este caso el aula, en un único momento con la intención de medir si ha existido progresión en la comprensión de la historia como materia formativa, cuantificando los datos y sometiéndolos a análisis estadístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Resultados

Los siguientes gráficos muestran los resultados obtenidos tras la aplicación inicial y final del cuestionario sobre pensamiento histórico. A la izquierda se encuentran los gráficos del cuestionario inicial, a la derecha los del final.

En relación a las características de la materia histórica, los dos primeros ítems ofrecen una evolución positiva en la opinión del alumnado. La media de frecuencia de las respuestas mejora en los dos casos, pues son menos los alumnos que consideran que la historia que aparece en los libros de texto es verdadera e incuestionable (4,17 frente a 3,67), al tiempo que hay un número mayor de discentes que consideran que la historia es una ciencia y sigue un método científico (3,58 frente a 3,67).

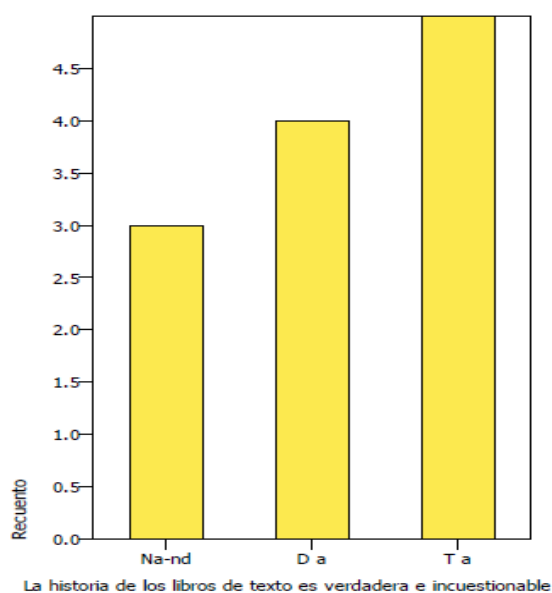


Figura 1. Frecuencia de respuestas en el cuestionario inicial a la afirmación "La historia de los libros de texto es verdadera e incuestionable". Fuente: Elaboración propia.

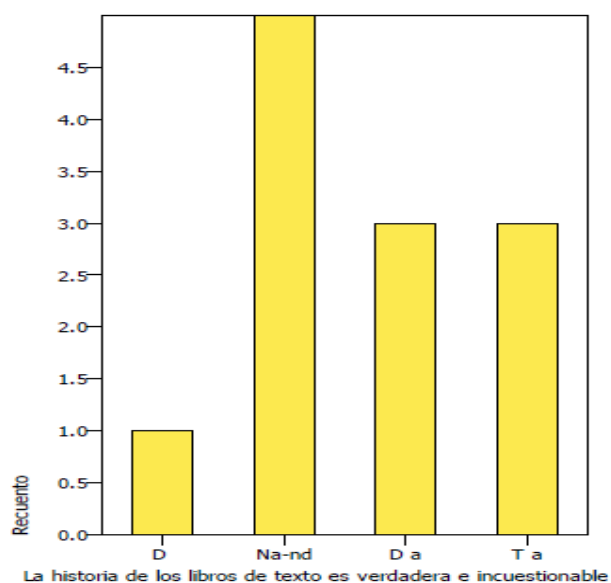


Figura 2: Frecuencia de respuestas en el cuestionario final a la afirmación "La historia de los libros de texto es verdadera e incuestionable". Fuente: Elaboración propia.

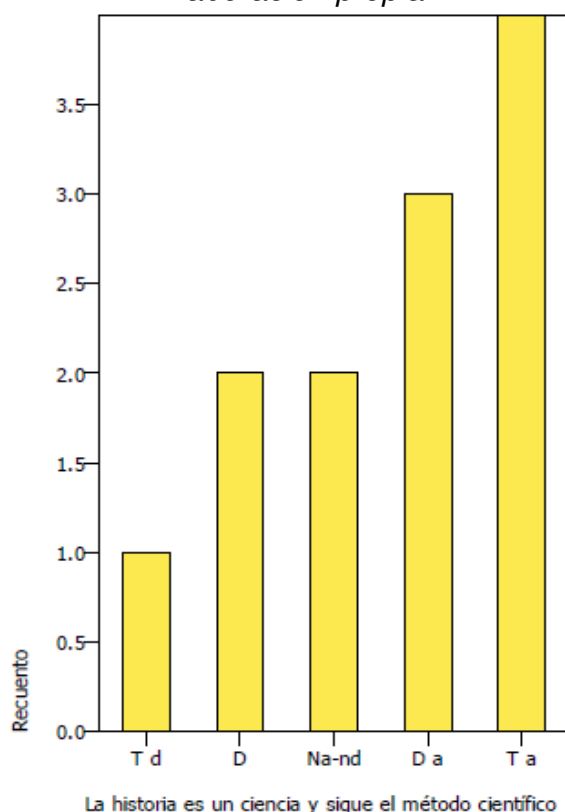


Figura 3. Frecuencia de respuestas en el cuestionario inicial a la afirmación "La historia es una ciencia y sigue el método científico". Fuente: Elaboración propia.

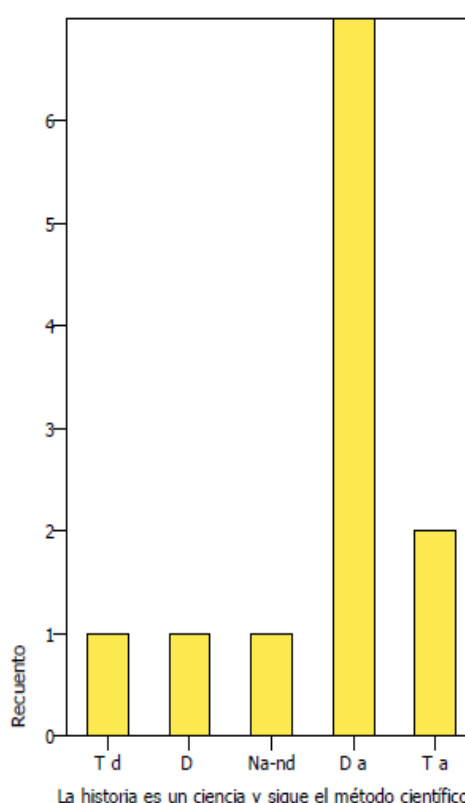


Figura 4: Frecuencia de respuestas en el cuestionario final a la afirmación "La historia es una ciencia y sigue el método científico". Fuente: Elaboración propia.

En cambio, para la competencia de relevancia histórica, la media en la frecuencia de las respuestas es prácticamente idéntica, con resultados desiguales. Cuando se les pregunta a los estudiantes si todos los personajes (Gráficos 5 y 6) y hechos (Gráficos 7 y 8) que han estudiado son relevantes para la historia, en el caso de los personajes históricos, a pesar de que la media asciende de 4,17 a 4,25, al final de la experiencia hay un alumno que duda de tal afirmación; mientras que para el caso de los hechos históricos la valoración desciende del 4,58 a 4,50; pero porque ahora hay menos estudiantes que están totalmente de acuerdo con que todos los personajes históricos estudiados son igualmente relevantes.

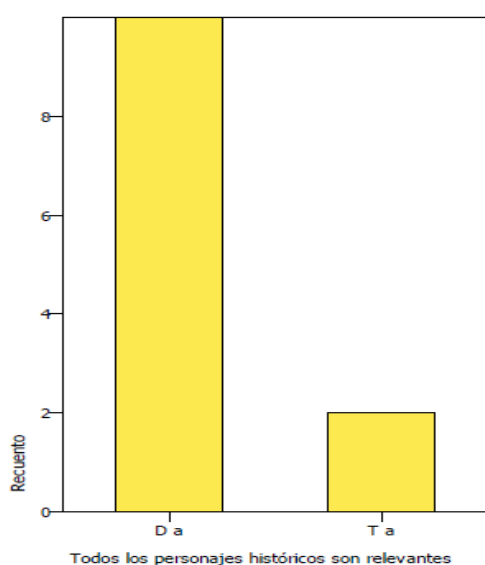


Figura 5. Frecuencia de respuestas en el cuestionario inicial a la afirmación "Todos los personajes que has estudiado son relevantes para la historia". Fuente: Elaboración propia.

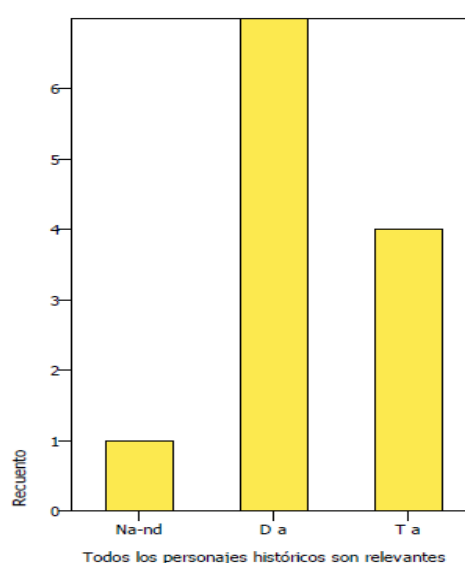


Figura 6: Frecuencia de respuestas en el cuestionario final a la afirmación "Todos los personajes que has estudiado son relevantes para la historia". Fuente: Elaboración propia.

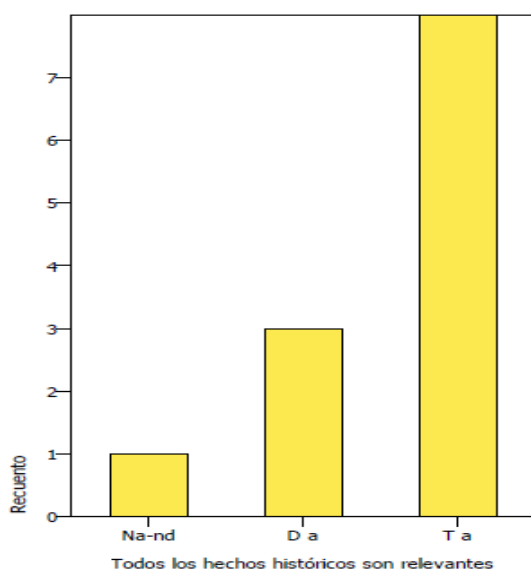


Figura 7. Frecuencia de respuestas en el cuestionario inicial a la afirmación "Todos los hechos que has estudiado son relevantes para la historia". Fuente: Elaboración propia.

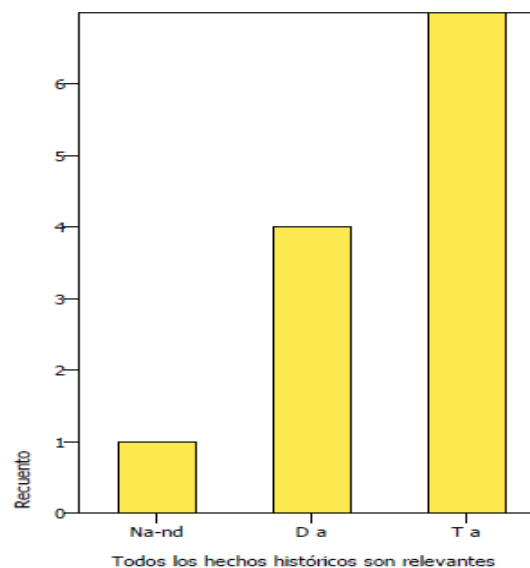


Figura 8. Frecuencia de respuestas en el cuestionario final a la afirmación "Todos los hechos que has estudiado son relevantes para la historia". Fuente: Elaboración propia.

Los ítems relacionados con las competencias de causa y consecuencia, y cambio y continuidad registran también resultados ligeramente positivos, pues en los ítems sobre si un hecho del pasado surge por una única causa y provoca una única consecuencia, y si un cambio en la historia es producido por múltiples causas y provoca múltiples consecuencias, la media en la frecuencia de las respuestas en el primer caso es inferior en el cuestionario final (2 frente a 1,57) y, aunque también levemente inferior en el cuestionario final frente al inicial (4,14 frente a 4,33 respectivamente), en el segundo caso son más los alumnos que están de acuerdo con la afirmación de la multicausalidad en la historia, lo que ocurre es que no lo valoran con la máxima puntuación. También ocurre algo parecido ante la afirmación de que el cambio en el pasado es un proceso con diferentes ritmos y patrones, (Gráficos 13 y 14), donde la media de respuestas del alumnado que estaba de acuerdo con ella asciende desde el 3,33 al 3,67.

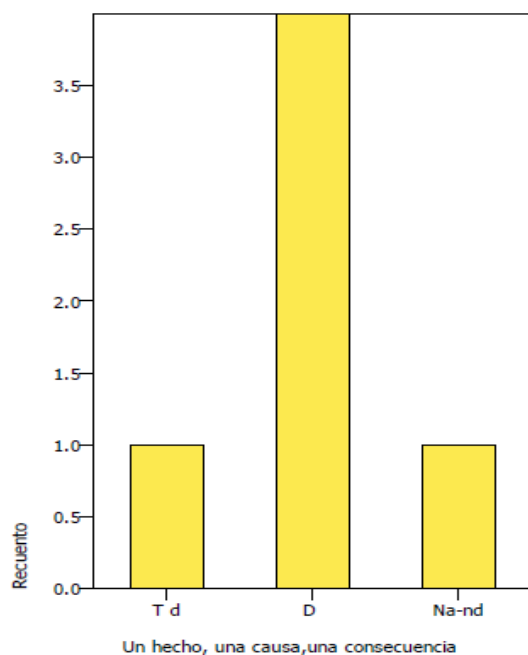


Figura 9. Frecuencia de respuestas en el cuestionario inicial a la afirmación "Un hecho del pasado surge por un única causa y provoca una única consecuencia". Fuente: Elaboración propia.

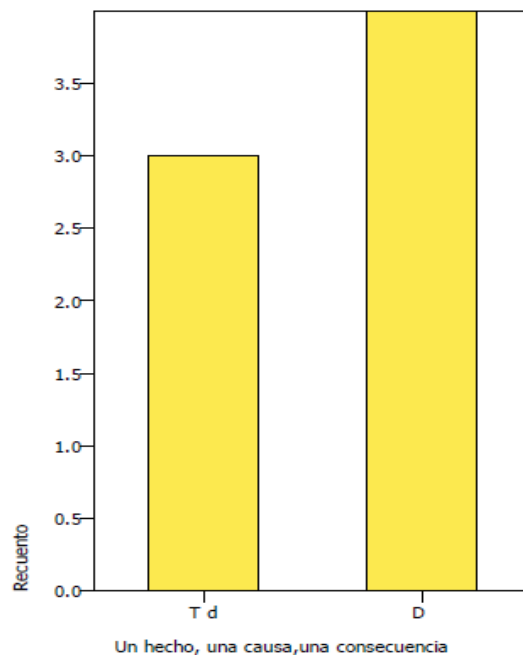


Figura 10: Frecuencia de respuestas en el cuestionario final a la afirmación "Un hecho del pasado surge por un única causa y provoca una única consecuencia". Fuente: Elaboración propia.

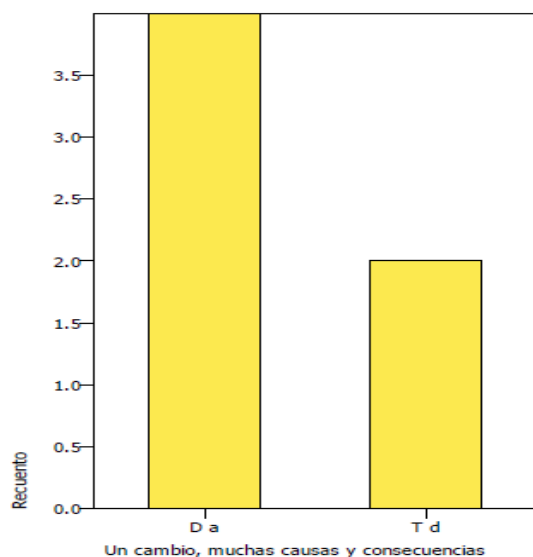


Figura 11. Frecuencia de respuestas en el cuestionario inicial a la afirmación "Un cambio en la historia es producido por múltiples causas y provoca múltiples consecuencias". Fuente: Elaboración propia.

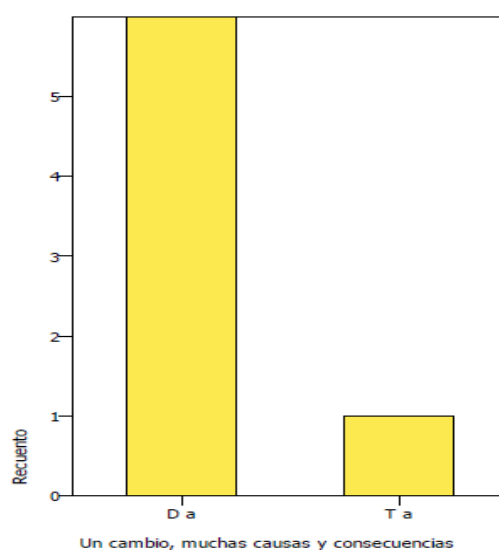


Figura 12: Frecuencia de respuestas en el cuestionario final a la afirmación "Un cambio en la historia es producido por múltiples causas y provoca múltiples consecuencias". Fuente: Elaboración propia.

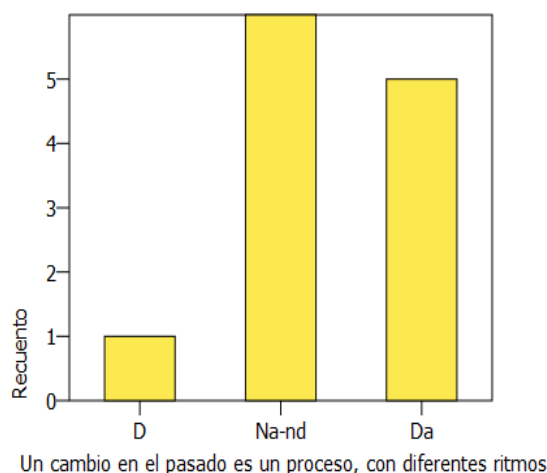


Figura 13. Frecuencia de respuestas en el cuestionario inicial a la afirmación "Un cambio en la historia es n proceso, con diferentes ritmos y patrones". Fuente: Elaboración propia.

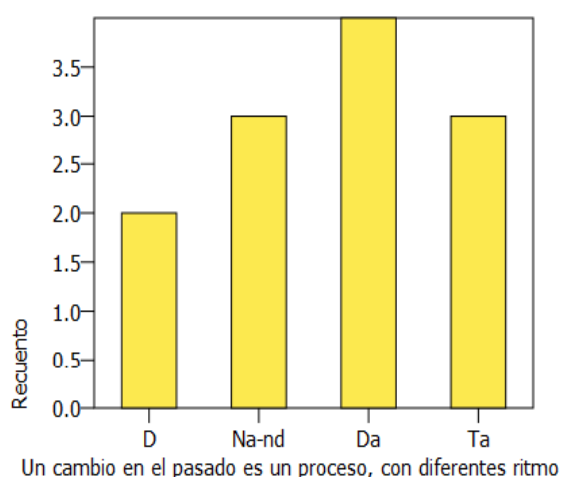


Figura 14: Frecuencia de respuestas en el cuestionario final a la afirmación "Un cambio en la historia es n proceso, con diferentes ritmos y patrones". Fuente: Elaboración propia.

Los últimos ítems estaban relacionados con la forma en la que el alumnado trabaja y estudia la historia. En este sentido los resultados vuelven a ser positivos, ya que, a la afirmación de si estudian historia utilizando textos e imágenes del pasado, la media en la frecuencia de las respuestas mejora en el cuestionario final (2,67 frente a 2,42), al tiempo que son menos los discentes que aseguran haber utilizado solamente el libro de texto para estudiar historia (4,25 frente a 4,50).

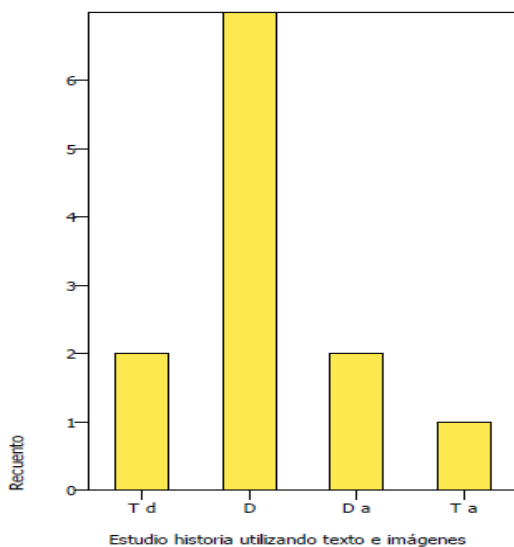


Figura 15. Frecuencia de respuestas en el cuestionario inicial a la afirmación "Cuando estudio historia, preparo el tema utilizando fuentes e imágenes del pasado". Fuente: Elaboración propia.

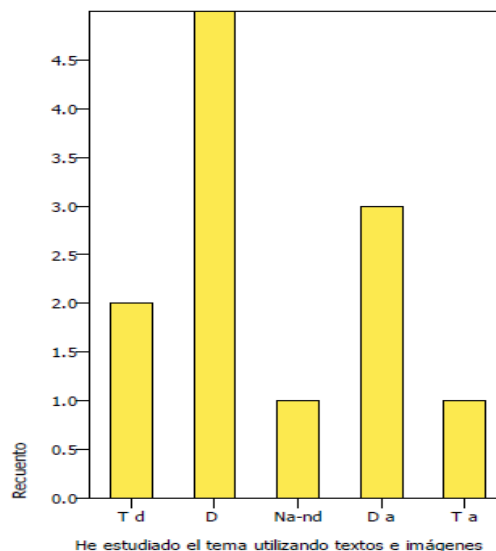


Figura 16: Frecuencia de respuestas en el cuestionario final a la afirmación "Cuando estudio historia, preparo el tema utilizando fuentes e imágenes del pasado". Fuente: Elaboración propia.

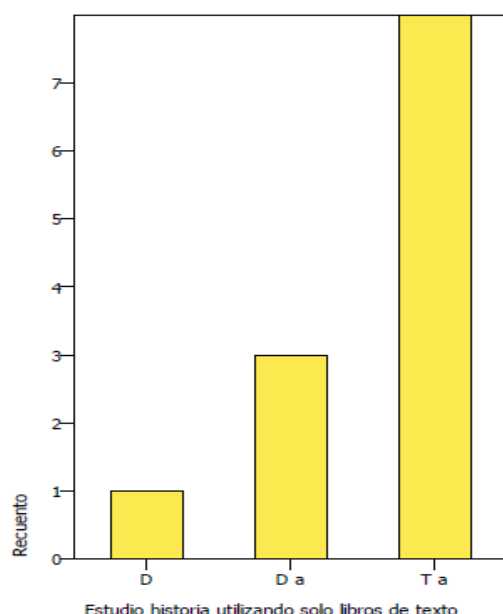


Figura 17. Frecuencia de respuestas en el cuestionario inicial a la afirmación "Cuando estudio historia, preparo el tema utilizando solo el libro de texto". Fuente: Elaboración propia.

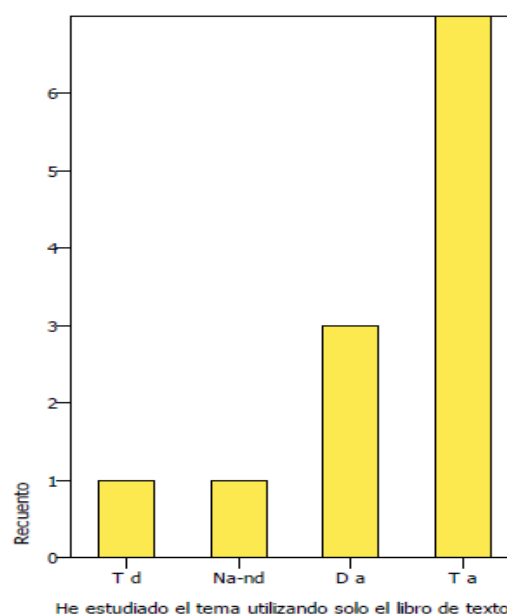


Figura 18: Frecuencia de respuestas en el cuestionario final a la afirmación "Cuando estudio historia, preparo el tema utilizando solo el libro de texto". Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Los resultados analizados nos muestran que, a pesar de la asistencia y trabajo irregular de parte del alumnado y de su escaso bagaje acumulado en el abordaje directo de las competencias propias del pensamiento histórico, existen leves indicios de mejora en la habilidad de pensar históricamente de los discentes en casi todas los conceptos de segundo orden tratados en la unidad didáctica, a excepción de la relevancia histórica, aspecto a reforzar en futuras intervenciones.

No obstante, en este sentido, podemos ver que al menos una parte del alumnado se cuestiona o duda que todos los hechos y personajes tengan el mismo impacto en la historia, lo que abre la puerta a poder desarrollar la habilidad de discriminar información y de otorgar una justa capacidad de acción de los agentes históricos.

Ha quedado demostrado que con la metodología adecuada y el tratamiento consciente del pensamiento histórico el alumnado es capaz de perfeccionar su concepción de la historia y de las habilidades aparejadas al hecho de pensar históricamente.

Sin embargo, el propio estudiantado manifestó en la evaluación de la práctica docente que le había resultado costoso y difícil realizar los ejercicios propuestos para el trabajo de las competencias de segundo orden. Entendemos, relacionado con ello, que una mejora sustancial que permitiera al alumnado un mayor desarrollo del pensamiento histórico debería ser más profunda y constante a lo largo de la educación obligatoria, debiendo iniciar la misma en los primeros años de la Educación Primaria, tal y como proponen autores como Prats (2011) o Moreno y Vera (2016) quienes han introducido la investigación histórica como método desde dicha etapa, o autores como Pérez, Baeza y Miralles (2008) que también introducen la indagación y el estudio de la historia en Educación Infantil.

Referencias bibliográficas

- Gómez-Carrasco, C. J. y Miralles-Martínez, P. (2018). Las competencias históricas en perspectiva comprada. Enfoques internacionales sobre su desarrollo y evaluación. *Educatio siglo XXI*, 36, 1, 11-20.
- Gómez-Carrasco, C. J., Miralles-Martínez, P. y Chapman, A. (2017). Las competencias históricas en los procesos de evaluación. Un proyecto desde el currículo a la opinión de los docentes (España-Inglaterra). En P. Miralles, C. J. Gómez; y R. A. Rodríguez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI* (pp.35-59). Murcia, España: Editum.
- Gómez-Carrasco, C.J., Miralles-Martínez, P., López-Facal, R. y Prats-Cuevas, J. (2017) Las competencias históricas en el horizonte. Propuestas presentes y perspectivas de futuro. En R. López- Facal, P. Miralles-Martínez, J. Prats-Cuevas (disrs.) y C.J. Gómez-Carrasco (coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 215-234). Barcelona, España: Graó.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona, España: Graó.
- López-Facal, R., Gómez-Carrasco, C.J., Miralles, Martínez, P. y Prats-Cuevas, J. (2017). Educación histórica y desarrollo de competencias. En R. López-Facal, P. Miralles-Martínez, J. Prats-Cuevas (disrs.) y C.J. Gómez-Carrasco (coord.) *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 7-22). Barcelona, España: Graó.

- Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: McGraw- Hill.
- Molina-Neira, J. (2017). Formar una ciudadanía crítica desde la enseñanza y aprendizaje de la historia: método, estrategias y contenidos clave. En P. Miralles, C. J. Gómez; y R. A. Rodríguez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI* (pp.77-94). Murcia, España: Editum.
- Monteagudo-Fernández, J. y López-Facal, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. *Perfiles Educativos*, 161, 128-146
- Moradiellos, E. (2011). La historia: una ciencia humana y social de naturaleza racional constructivista. En J. Prats (Coord.), *Geografía e historia: complementos de formación disciplinar* (33-45.). Madrid: Ministerio de Educación.
- Moreno, JR. y Vera, MI. (2017). QR-Learning: la invisibilidad de la mujer en el arte. *Revistas Estudios*, 33, 1-22.
- Romero, M^a A. y Crisol, E. (2011). El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de Granada. *Revista Docencia e Investigación*, 21, 25-50.
- Sáiz-Serrano J y Domínguez-Castillo, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En R. López- Facal, P. Miralles-Martínez, J. Prats-Cuevas (disrs.) y C.J. Gómez-Carrasco (coord.) *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 23-48). Barcelona, España: Graó.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, Canadá: Nelson College Indigenous.
- Pérez, E., Baeza, C. y Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil. *Revista iberoamericana de Educación*, 48 (1), 1-10.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora*. Mérida, España: Junta de Extremadura.

- Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid, España: Ediciones SM.
- Villares, R. y Bahamonde, A. (2001). *El mundo contemporáneo. Siglos XIX y XX*. Barcelona, España: Taurus.

CAPÍTULO 31

**DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA
MARCO INTEGRADORA PARA
EL DESARROLLO SOCIAL
ENDOGENO E INCLUSIVO
DESDE LAS PRACTICAS DE
RESPONSABIILAD SOCIAL EN
COMUNIDADES VULNERBLES
"UNIMINUTO FORMAMOS
COMUNIDAD" GIRÓN,
SANTANDER (COLOMBIA)
2017-2018**

Óscar Javier Zambrano
Valdivieso & Antonio Macías
Rodríguez

*(Corporación Universitaria Minuto de
Dios, Colombia)*

*(Colegio de Ciencias Políticas y
Sociología de Extremadura, Colombia)*

Introducción

El trabajo con las comunidades vulnerables en Girón, Santander (Colombia), es una labor especialmente difícil, la razón de ello se deriva de la complejidad de la composición socio-económica, étnica, cultural, religiosa y de valores (algunos de ellos confrontados) de estas micro sociedades. Todas estas consideraciones, junto con la falta de impacto en el actual modelo de prácticas de responsabilidad social en el trabajo desarrollado en instituciones, actúan como inconveniente para la obtención de resultados satisfactorios en las intervenciones sociales

Diseño de una estrategia marco integradora para el desarrollo social endógeno e inclusivo desde las prácticas de responsabilidad social en comunidades vulnerables "Uniminuto formamos comunidad" Girón, Santander (Colombia) 2017-2018

proyectadas en las mismas. Este es el motivo por el cual resulta pertinente orientar la intervención social con base a una diagnosis social de las comunidades con el fin de proporcionar un conocimiento apropiado y ajustado a las diversas realidades. El presente proyecto de investigación se planteó como una herramienta útil para obtener la información necesaria para la posterior elaboración de proyectos sociales ajustados a las distintas realidades de las comunidades en donde se prospecta incidir a través de las Práctica de Responsabilidad Social de UNIMINUTO, observar los modelos de implementación de trabajo con la comunidad y replicar aquellas experiencias exitosas.

Las Prácticas de Responsabilidad Social son una de las características idiosincrásica de UNIMINUTO y una de las estrategias centrales que dispone la Corporación Universitaria Minuto de Dios en relación a su Responsabilidad Social Universitaria. Las Prácticas de Responsabilidad Social en los últimos semestres han estado vinculada al desarrollo de sus actividades en el seno de instituciones, en donde durante seis encuentros en las mismas se realizan intervenciones de distintos tipos. La problemática que suscita este formato de prácticas de responsabilidad social, atañe al limitado alcance de su impacto como resultado de sus acciones en instituciones de forma dispersa e inconexa. Para ello, se planteó elaborar una estrategia marco integradora para el desarrollo social endógeno e inclusivo desde las prácticas de Responsabilidad Social en comunidades vulnerables del municipio de Girón, Santander (Colombia). La investigación establece mapear un conocimiento pleno de las comunidades en donde UNIMINUTO interviene socialmente y para ello despliega este proyecto comunitario diacrónico (que abarca dos años). En él se utilizará una metodología de tipo mixto: Cuantitativa-cualitativa (entrevistas, grupos focales, cartografía social, etnografía), dirigida a describir y comprender las complejas realidades de las comunidades y elaborar una estrategia que a partir de proyectos ad hoc posibiliten un desarrollo comunitario endógeno e integral in situ de las comunidades.

Durante el otoño el desarrollo comunitario ha sido definido de diferentes maneras en función del contexto político-ideológico en el que se enmarque. De entre las diferentes definiciones destacamos la siguiente:

Se trata de una acción coordinada y sistemática que, en respuesta a las necesidades o a la demanda social, trata de organizar el progreso global de una

comunidad territorial bien delimitada o de una población-objetivo, con la participación de los interesados (Rezsohazy, 1988, p 18).

Es entendido el desarrollo local o comunitario como aquel proceso de transformación social que busca mejorar las condiciones de vida de las personas que habitan un determinado territorio (barrio, distrito, municipio...), siendo asumido y protagonizado por la población local. Se trata de un método global, integrado y sostenible, orientado fundamentalmente a determinados aspectos de carácter psicosocial. De igual modo, se considera un proceso de cambio social en el que los individuos participan activamente en el aprovechamiento de los recursos locales: humanos, materiales, naturales, financieros y sociales, para la mejora de sus propias condiciones de vida (Cieza, 2006). La comunidad se muestra como un ente operativo de vital importancia en el proceso de desarrollo comunitario. A este respecto la comunidad se entiende como un ecosistema social. Es decir, como un grupo humano que comparte un contexto específico y cuyos integrantes mantienen entre sí un amplio abanico de relaciones orientadas a la consecución de funciones de producción, gobierno, educación, asistencia y recreo. Además, las comunidades no son algo estático o atado al simple localismo, sino dinámico y vivo, cuya evolución se da dentro de un contexto histórico pues está cometida de manera casi permanente a nuevos modelos productivos, reestructuración de los referentes de la identidad colectiva, resolución de problemas sociales, movilidad de la población, procesos de interdependencia, integración y globalización, nuevas tecnologías de la información y comunicación, etc. De lo que se deduce que la comunidad es un proceso de construcción y, a la vez, el resultado de dicho proceso.

En lo referido al desarrollo, no existe una visión única pues está condicionado a las distintas perspectivas ideológicas, culturales, cosmovisiones..., de forma generalizada el desarrollo remite a la idea de crecimiento. Así Perroux (1967) considera el Desarrollo como “la combinación de cambios mentales y sociales de una población que la capacitan para aumentar acumulativamente su producto global”; pero, en el desarrollo comunitario existe un consenso en donde se considera que:

La participación comunitaria es un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales (Montero, 2007).

En los últimos tiempos el concepto de desarrollo ha evolucionado hacia un enfoque de desarrollo integral o ecodesarrollo. En él se inscribe el concepto de desarrollo endógeno el cual es entendido como:

Un vehículo que permite ajustar algunas variables para atender las distorsiones que se generan en un determinado territorio por la acción de fuerzas externas, o como una forma alterna para generar un proyecto de sociedad distinto en el cual el desarrollo endógeno es un fin en sí mismo (Ochoa, 2006).

Para Martínez y Soriano (2003), el Desarrollo Endógeno es una alternativa de gestión local desde la cual se puede optimizar el desarrollo local insertado en un mundo globalizado. Otros autores han propuesto al Desarrollo Endógeno como una vía alternativa para superar las contradicciones que genera el modelo de crecimiento económico. Sáenz (1999) considera al Desarrollo Endógeno como un proceso localista necesario para contrarrestar la globalización. Otro buen ejemplo de ello, lo constituye el trabajo de Boisier (2003), según el cual una de las más acertadas propuestas de desarrollo es la de Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn conocida como Desarrollo a Escala Humana. Según esta propuesta, el desarrollo se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la Sociedad Civil con el Estado.

Para Boisier, esta propuesta avanza en la subjetivación del desarrollo, en la categorización de los recursos no convencionales, análogos a su propuesta de capitales intangibles, y en la valoración de la sinergia como motor del desarrollo. Boisier (2003) propone que en un sistema territorial cualquiera se requiere una estructura de gestión para generar desarrollo, para lo cual es necesario identificar los subsistemas locales más relevantes, sin cuyo conocimiento no sería posible introducir sinapsis, complejidad y sinergia de manera que emerja el desarrollo. Los subsistemas a identificar según Boisier son valores, actores, organizaciones públicas y privadas, políticas locales de gobierno, el capital económico y los capitales intangibles. Para el autor, estas categorías definirían de forma genérica los conceptos observantes del Desarrollo Endógeno.

Descripción y formulación del problema

El trabajo con las comunidades vulnerables en Bucaramanga y su área metropolitana es una labor especialmente difícil, la razón de ello se deriva de la complejidad de la composición socioeconómica, étnica, cultural, religiosa y de valores (algunos de ellos confrontados) de estas micro sociedades. Todas estas consideraciones, junto con la falta de impacto en el actual modelo de prácticas de responsabilidad social en el trabajo desarrollado en instituciones, actúan como inconveniente para la obtención de resultados satisfactorios en las intervenciones sociales proyectadas en las mismas. Siendo este el motivo por la cual es pertinente orientar la intervención social en base a una diagnosis social de las comunidades al objeto de proporcionarnos un conocimiento apropiado y ajustado a las diversas realidades. El presente proyecto de investigación se plantea como una herramienta útil para obtener la información necesaria para la posterior elaboración de proyectos sociales ajustados a las distintas realidades de las comunidades en donde vamos a incidir a través de las Práctica de Responsabilidad Social de UNIMINUTO, observar los modelos de implementación de trabajo con la comunidad y poder replicar aquellas experiencias exitosas en pro de responder la siguiente pregunta problematizadora: ¿Por qué diseñar una estrategia marco integradora para el desarrollo social endógeno e inclusivo desde las prácticas de Responsabilidad Social en comunidades vulnerables “UNIMINUTO Formamos Comunidad” en el Área Metropolitana de Bucaramanga, en el periodo 2018-2020?

Solución del problema

La comunidad Universitaria de la Corporación Universitaria Minuto de Dios busca formar seres humanos íntegros y comprometidos con el servicio, contribuir al desarrollo de comunidades, empoderar y brindar las herramientas para que la población transforme su cotidianidad tanto social, política, cultural y económica generando un espacio de sustentabilidad y sostenibilidad. Como se aprecia en las imágenes 1 y 2, el contexto espacio-temporal de la población de la ciudadela Nuevo Girón busca el aprovechamiento y ocupación del nuevo territorio que les fue brindado por el Estado. Siendo este un contexto nuevo, la comunidad trae consigo un arraigo cultural, pues venían acostumbrados a otros estilos de vida y fueron

Diseño de una estrategia marco integradora para el desarrollo social endógeno e inclusivo desde las prácticas de responsabilidad social en comunidades vulnerables "Uniminuto formamos comunidad" Girón, Santander (Colombia) 2017-2018
reagrupados en la ciudadela junto con personas víctimas del conflicto armado. En estas poblaciones se evidencian grandes potencialidades y muchas limitantes (económicas-políticas-sociales-culturales) por falta de oportunidades.

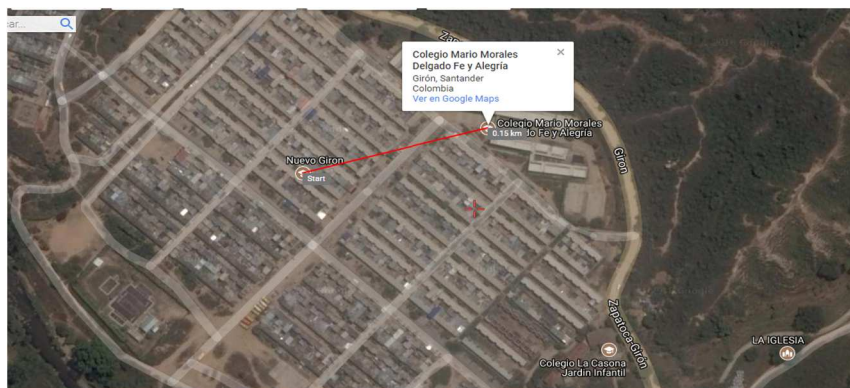


Imagen 1. Satelital Ciudadela Nuevo Girón

Fuente: Google. Rodríguez [mapa interactivo] en: Google Maps. 2018.
(acceso 10 de mayo, 2018)

http://satellites.pro/mapa_de_Giron.Colombia#7.029954,-73.163007,18

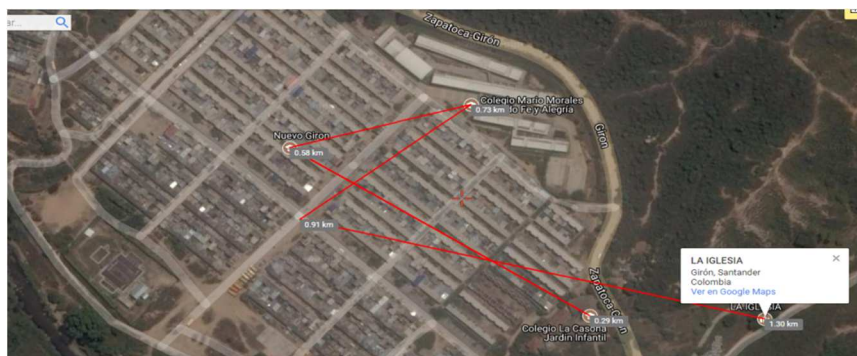


Imagen 2. Satelital Ciudadela Nuevo Girón

Fuente: Google. Rodríguez [mapa interactivo] en: Google Maps. 2018.
(acceso 10 de mayo, 2018)

http://satellites.pro/mapa_de_Giron.Colombia#7.029954,-73.163007,18

Durante el recorrido espacial, acorde a la imagen 3; y junto con los estudiantes, se puede observar que la población se desenvuelve en un contexto de vulnerabilidad, mediado por conflictos colectivos e individualizados tales como: violencia intrafamiliar, puntos de expendio, distribución y comercialización de drogas, prostitución, contaminación auditiva de algunos bares, abandono por parte de la gobernación de Girón, un mal sistema de salud y salubridad para los habitantes del sector. Se percibe en los niños algunas conductas de agresividad e hiperactividad,

los habitantes describen mediante sus narraciones orales que en el barrio existe una cultura de miedo generalizado frente a los conflictos que se viven en la cotidianidad.



Imagen 3. Ciudadela Nuevo Girón. Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

En una comunidad en la que la mayoría de sus integrantes fueron inicialmente damnificados de un desastre ambiental y posteriormente desplazados por la violencia, era de esperarse que en la alcaldía municipal existiese suficiente información que la caracterizase y gran disposición para atender a su problemática, pero no fue así y, por ello, para realizar el conocimiento contextual del territorio y aproximarse a ésta, fue necesario levantar toda la información requerida, quedando la impresión de que el nivel de importancia y de atención dado por el ente gubernamental a esta comunidad, no corresponde a la naturaleza de sus graves problemas pasados y presentes ni a las obligaciones del aquel. La participación activa de la comunidad y de organizaciones presentes en el territorio fue determinante para poder diseñar un plan de desarrollo comunitario fundado en aprovechamiento y desarrollo de los potenciales de la misma y en la integración de sus esfuerzos con los del Estado, del sector privado y la academia, a fin de asegurar la atención a su problemática de manera sostenible y con máximo impacto a instancias de un modelo de gestión y de una estructura organizativa pertinentes.

Es posible, e incluso necesario, incorporar elementos teórico-prácticos de carácter administrativo de última generación y las mejores prácticas de gestión a los proyectos y programas sociales pues al tratarse de grupos organizados de personas y recursos que buscan satisfacer sus necesidades, adquieren las mismas

Diseño de una estrategia marco integradora para el desarrollo social endógeno e inclusivo desde las prácticas de responsabilidad social en comunidades vulnerables "Uniminuto formamos comunidad" Girón, Santander (Colombia) 2017-2018

características de una empresa y se trata, por tanto, de obtener los máximos beneficios con el menor esfuerzo y consumo de recursos.

Referencias bibliográficas

Boisier S. (2003). ¿Y si el desarrollo fuese una emergencia sistémica? *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 27.

Cieza García, J. A. (2006) Educación comunitaria. *Revista de Educación*, 339.

Martínez, & Soriano. (2003). Planes estratégicos como base de desarrollo endógeno.

Montero, M. (2007). Fortalecimiento comunitario y formación ciudadana. Un estudio psicosocial comunitario. En E. Saforcada, N. Cervone, J. Castellá, A, Lapalma & M. De Lellis (Comps.), *Aportes de la psicología comunitaria a problemáticas de la actualidad latinoamericana* (pp. 274-293). Buenos Aires, Argentina: JVE.

Ochoa Arias, Alejandro (editor) (2006): *Aprendiendo en torno al Desarrollo Endógeno*. Mérida: ULA, Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa / Fundacite Mérida / Cdcht-ULA.

Perroux, F. (1967). *La economía del siglo XX*, ED. Harder.

Rezsohazy R (1988). *El desarrollo comunitario*. Narcea Ediciones. Madrid

Sáenz A. (1999). Contribuciones al desarrollo endógeno: Participación comunitaria, Poder Local, ONGs. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 45(26). Iberoamérica ante los Retos del Siglo XXI.



BLOQUE V: REFLEXIONES SOBRE LA
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ANTE LOS
TEMAS CONTROVERTIDOS

CAPÍTULO 32

O FARDOS DA HISTÓRIA DOS JOVENS ESTUDANTES EM RELAÇÃO À INTERCULTURALIDADE PRESENTE NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS QUE NARRAM O ENCONTRO ENTRE INDÍGENAS E EUROPEUS DURANTE A CONQUISTA DA AMÉRICA

Marcelo Fronza

(Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; Grupo Pesquisador Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais GPEDUH/UFMT; Laboratório de Pesquisa em Educação História – LAPEDUH/UFPR)

Introdução

Investigo as ideias históricas dos estudantes por meio das histórias em quadrinhos a partir da epistemologia da história. Este trabalho é produzido a partir do grupo de professores historiadores ligado ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) e também faz parte do projeto de pesquisa *Os jovens e as ideias de verdade histórica e intersubjetividade na relação com as narrativas históricas visuais* vinculado ao Grupo Pesquisador Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT/CNPq).

Essa investigação se insere no conjunto de pesquisas relativas à linha de investigação ligada à cognição histórica situada na epistemologia da História (SCHMIDT, 2009), que tem como princípios e finalidades a própria ciência da História e servem de embasamento à área de

O fardo da história dos jovens estudantes em relação à interculturalidade presente nas histórias em quadrinhos que narram o encontro entre indígenas e europeus durante a conquista da América pesquisa da Educação Histórica, um campo de investigação que estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização, de tal forma que é estruturada por pesquisas empíricas que dialogam com a teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001, 2012).

Com isso, pesquiso as ideias históricas de jovens estudantes de ensino médio de uma escola da rede pública de Mato Grosso, Várzea Grande, Brasil, sobre os conflitos entre europeus e indígenas durante a conquista da América, que teve lugar em torno de 1492 e 1550, quando confrontados por duas narrativas históricas gráficas sobre este tema histórico. Busco compreender como esses jovens se orientam temporalmente a partir da dimensão sofrimento humano do outro narrado por esses artefatos da cultura histórica.

Metodologia

Partindo desse princípio teórico, defini como público alvo dessa pesquisa um grupo de 39 estudantes⁴¹, com idades de 16 a 18 anos, de três turmas do segundo ano do ensino médio de uma escola da rede pública de Mato Grosso, em Várzea Grande, cidade pertencente à região metropolitana de Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Para isso, produzi um instrumento de investigação baseado nos critérios metodológicos da pesquisa qualitativa (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE & BOUTIN, 2005). Os jovens dessa instituição escolar pública foram investigados nas manhãs dos dias 12, 19 e 21 de junho de 2017. As referidas turmas eram compostas por aproximadamente 30 estudantes cada uma⁴². Esse instrumento de investigação contém questões diretas e abertas relativas ao confronto de fragmentos de cinco páginas de duas histórias em quadrinhos que têm a pretensão

⁴¹ Esses jovens, vinte e duas mulheres e dezessete homens, vivem em um bairro popular da cidade de Várzea Grande e a maioria pertence a famílias da classe trabalhadora de baixa renda do setor formal (público ou privado) e informal de serviços. Não houve indicação de familiares desempregados. Trinta e oito jovens sempre estudaram em escolas públicas, sendo que trinta e um deles moram com seus pais. Os nomes dos estudantes são fictícios e baseados em personagens históricos quadrinizados em histórias (auto)biográficas de resistência e sobrevivência ao sistema capitalista no México e Ruanda.

⁴² O número menor de estudantes investigados (39) em relação ao número total aproximado das turmas (aprox. 90) se deu devido aos altos níveis de desistência dos alunos e às faltas de alguns nos dias em que o instrumento de investigação foi aplicado. A referida escola, no turno da manhã, tem somente essas três turmas de segundo ano do ensino médio. A proporção do número de estudantes investigados em relação ao provável universo total de alunos das turmas matutinas registradas seria de aproximadamente 1/3. A aplicação do instrumento de investigação foi realizada pela professora das referidas turmas a quem eu agradeço muito.

da abordar didaticamente, a partir de critérios historiográficos, a temática dos conflitos entre os europeus e os indígenas ocorridos durante a conquista da América (1492 até 1550).

A primeira narrativa histórica gráfica, a versão A, denominada *Conquista e colonização da América* é um capítulo do livro didático organizado como história em quadrinhos *História Geral: história para a escola moderna* (CASTRO & ZALLA, 1971) escrito pelo historiador brasileiro Julierme de Abreu e Castro e desenhado pelo quadrinista argentino Rodolfo Zalla.

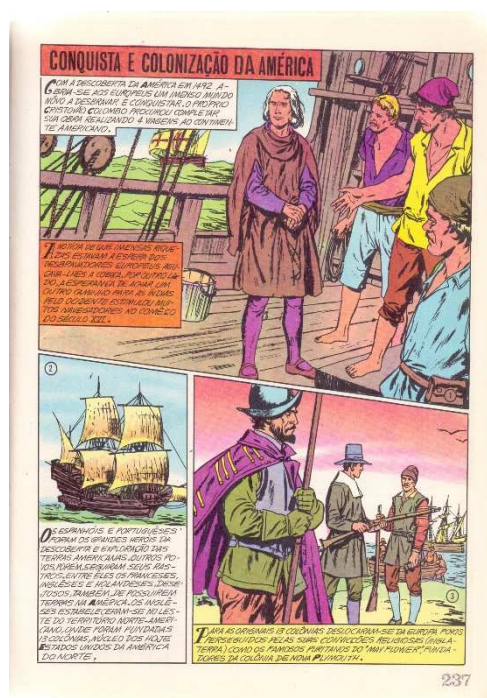


Figura 1. Versão A – CASTRO & ZALLA, 1971, p. 237

Os livros didáticos de Julierme organizados como histórias em quadrinhos apresentam uma concepção de ensino de história na qual a abordagem se relaciona à prática da memorização e da retenção de informações pontuais a partir de uma narrativa quadripartite genérica que se apresenta como uma história total, mas uma história eurocêntrica. Essa concepção de um ensino objetivo está relacionada a uma compreensão da história como conhecimento objetivo tradicional.

O fardo da história dos jovens estudantes em relação à interculturalidade presente nas histórias em quadrinhos que narram o encontro entre indígenas e europeus durante a conquista da América

A segunda narrativa histórica gráfica presente no instrumento de investigação, a versão B, chamada *Colombo* (ALTAN, 1989) roteirizada e desenhada pelo quadrinista italiano Francesco Tulio Altan é uma história em quadrinhos que busca a reconstrução do conhecimento histórico por meio de uma contra-narrativa pautada em uma consciência histórica crítico-genética e iconoclasta sobre os conflitos entre os indígenas e os europeus no tempo da conquista da América.



Figura 2. Versão B - ALTAN, 1989, p. 71

Essa história em quadrinhos narra o processo de violência sofrida e resistência praticada pelos indígenas nos primeiros contatos culturais proporcionados pelas primeiras viagens do explorador europeu Cristóvão Colombo ao novo continente. A dimensão do sofrimento humano narrada nesta história em quadrinhos possibilita aos jovens estudantes a expansão da intersubjetividade que é o principal parâmetro para a aprendizagem histórica significativa. Ela diz respeito à ampliação da capacidade de comunicar e articular memórias históricas por meio da formação da identidade dos sujeitos.

Seguindo os critérios de Peter Lee (LEE & ASHBY, 2000; LEE, 2006), essas histórias em quadrinhos procuram controlar anacronismos em relação aos sujeitos e às situações do passado representadas.

Resultados: investigação sobres ideias de jovens estudantes sobre a conquista da América

A primeira pergunta investigativa foi inspirada nas questões do livro didático inglês *Skill in History* (SHUTER & CHILD, 1990) e tem como objetivo diagnosticar os conteúdos substantivos e os nomes próprios que os jovens entendem como verdadeiros (RÜSEN, 2007a). A questão a ser abordada é: “*A partir das versões A e B, quais as situações do passado que você acha que realmente aconteceram? Por quê?*”.

A questão referente a quais situações do passado os jovens consideram que realmente aconteceram levou à redução de dados a partir do no quadro 1, que expressa como esses sujeitos mobilizaram categorias quando justificaram suas respostas a partir das três operações da consciência histórica (RÜSEN, 2001):

TABELA 1. As situações do passado que realmente aconteceram

Operações mentais	Categorias mobilizadoras		Nº de jovens*	
	Exploração dos indígenas pelos europeus	Exploração do trabalho	12	18
		Escravidão dos indígenas pelos europeus		
		Os europeus davam ferramentas para os índios		
		Escravidão dos negros pelos europeus		
		Exploração das mulheres		

O fardo da história dos jovens estudantes em relação á interculturalidade presente nas histórias em quadrinhos que narram o encontro entre indígenas e europeus durante a conquista da America

Operações mentais	Categorias mobilizadoras		Nº de jovens*	
Experiência histórica		indígenas pelos europeus	3	
		Matança dos povos indígenas pelos europeus	2	
		Catequização dos indígenas pelos europeus	1	
	<i>Conquista e colonização da América</i>	Encontro entre indígenas e europeus	7	15
		Europeus (espanhóis, portugueses, franceses, ingleses e holandeses) como heróis das descobertas e exploração da América		
		Espanhóis e portugueses interessados na riqueza [das Índias] Napoleão Bonaparte, Cristóvão		

Operações mentais	Categorias mobilizadoras		Nº de jovens*	
		Colombo, Fernão Cortez		
		Descobrimento do Brasil	5	
		Chegada dos portugueses no Brasil		
		Brasil foi abandonado pelos portugueses		
		Chegada dos espanhóis na América	1	
		As 13 colônias	1	
		Chegada dos imigrantes	1	
	<i>Conflitos e guerras</i>	Guerra dos índios e os europeus	6	9
		Brigas entre os europeus	1	
		A luta contra os astecas e os incas (México e Peru)	1	
		Roubos	1	
	<i>Relação com a verdade histórica</i>		9	

O fardo da história dos jovens estudantes em relação á interculturalidade presente nas histórias em quadrinhos que narram o encontro entre indígenas e europeus durante a conquista da America

Operações mentais	Categorias mobilizadoras	Nº de jovens*
Interpretação histórica	<i>Relação com a política</i>	2
	<i>Relação com a mudança histórica</i>	1
	<i>Relação com o trabalho</i>	1
	<i>Relação com a riqueza</i>	1
Orientação histórica	<i>Relação estética com o passado</i>	7
	<i>Relação com a interculturalidade</i>	2
	<i>Relação com a aprendizagem histórica</i>	1
Não responderam		9
* Algumas categorias estavam na mesma resposta, daí a discrepância numérica.		

Fonte: Autor, 2018.

1. A experiência histórica

Para compreender as situações do passado que os estudantes interpretaram como experiencias históricas realmente acontecidas construí a partir dessas respostas três categorias que coligam (WALSH,1978) esses dados empíricos: a exploração dos indígenas pelos europeus, a conquista e colonização da América e os conflitos e guerras.

1.1 Exploração dos indígenas pelos europeus

Com relação a esse tema destaco que por dezoito vezes os jovens investigados citaram formas de exploração dos indígenas, seja em relação ao trabalho, ao assédio sexual ou aos genocídios e imposições religiosas. A forma de exploração mais citada, doze vezes, é a relativa ao trabalho.

“[A versão] B. A parte que Pedro escraviza os índios. [A versão] A. A parte que os negros foram escravizados.” (Madonna – 17 anos – Várzea Grande).

“A parte que eles escravizam os índios. Colocam eles para trabalhar, fazer todo o serviço pesado.” (Apollinaria – 17 anos – Várzea Grande).

“O trabalho e a catequização dos índios.” (Bosco – 17 anos – Várzea Grande).

Para os jovens a forma de exploração do trabalho a que os indígenas eram submetidos pelos europeus é a escravidão, inclusive Madonna, baseada na versão A, informa que também os negros foram escravizados no Brasil. É importante destacar que essa jovem constroi uma inferência anacrônica ao sugerir que Pedro (Pedro Álvares Cabral) escravizou os indígenas na época de seu contato em 1500. Apollinaria entende que a escravização dos indígenas se referia a um trabalho pesado, enquanto Bosco vinculava o trabalho à imposição da catequização em relação a esses sujeitos. Uma inferência que podemos constatar é que o conceito histórico (Rüsen, 2007a) ou ideia substantiva (LEE, 2006) de escravidão está muito presente na consciência histórica dos jovens investigados, o que não destoa das concepções historiográficas sobre o tema que tendem a chamar os índios explorados de cativos ou em regime de cativeiro (MONTEIRO, 1994). Mas outra forma de exploração humana foi citada três vezes pelos jovens: a exploração sexual.

“A situação da matança dos indígenas e a exploração de suas mulheres porque em todos os livros e filmes dessa época sempre destacam esse acontecimento.” (Dolores – 17 anos – Várzea Grande).

“As situações onde os europeus davam ferramentas para os índios e diziam para ajudá-los. E as situações onde os europeus se envolviam com os índios.” (Marianne – 18 anos – Várzea Grande).

“A escravização dos índios, os portugueses conquistaram as mulheres dos índios.” (Ricardo – 16 anos – Várzea Grande).

Dolores e Marianne que a exploração sexual das mulheres indígenas é uma situação de deve ser destacada. Dolores identifica os assassinatos de indígenas e a exploração das mulheres ao mesmo fato que é narrado por filmes e livros. Já Ricardo aproxima a exploração escravizadora dos indígenas à violência contra as

O fardo da história dos jovens estudantes em relação à interculturalidade presente nas histórias em quadrinhos que narram o encontro entre indígenas e europeus durante a conquista da América mulheres. É significativo que duas jovens indiquem a importância da temática de gênero ao olharem um conteúdo substantivo geralmente abordado sob a perspectiva masculina, ainda mais quando um jovem também indica que isso ocorreu.

1.2 Conquista e colonização da América

Por quinze vezes os jovens investigados citaram a conquista e colonização da América como uma possibilidade de olhar a experiência histórica do encontro dos indígenas com os europeus. Essa categoria tem uma relação direta com a cultura escolar dos estudantes, pois aparecem muito nas aulas de história narradas pelos professores e abordadas nos livros didáticos de história. A indicação da chegada de espanhóis, portugueses e outros europeus à América e a ideia de descobrimento do Brasil são dados empíricos muito destacados por estes sujeitos.

“A conquista da América; a escravização dos indígenas.” (Sergei – 17 anos – Várzea Grande).

“A versão A: a chegada dos espanhóis na América; a versão B: Colocaram os índios para o trabalho escravo.” (Judith – 16 anos – Várzea Grande).

“O começo da colonização da América e o encontro com os indígenas.” (Taibo – 16 anos – Várzea Grande).

Os jovens destacam que a ideia de conquista da América pelos europeus é uma concepção sólida para esses sujeitos em relação ao encontro entre indígenas e europeus. Sergei e Judith vinculam essa experiência da conquista diretamente com a escravização dos indígenas, enquanto Taibo indica que este encontro está vinculado ao processo de colonização do continente pelos europeus. Verifico aqui como o conceito histórico de conquista da América, para esses jovens, está diretamente relacionado à dimensão da exploração e sofrimento humanos (Rüsen, 2014).

“A conquista da América e a descoberta do Brasil.” (Diego – 17 anos – Várzea Grande).

“Foi a chegada dos portugueses no Brasil e com os indígenas.” (Oscar – 16 anos – Várzea Grande).

“Que os espanhóis e os portugueses foram os grandes heróis da descoberta e exploração das terras americanas. E os franceses seguiram também, assim como Holanda e Inglaterra.” (Paco – 17 anos – Várzea Grande).

Três estudantes destacaram a participação dos portugueses no processo de conquista da América. Diego destacou a ideia de descobrimento do Brasil com uma das experiências vinculadas à conquista da América. É possível que esse jovem não perceba a diferença entre os conceitos de conquista, que pode explicitar a dimensão violenta desse processo histórico, e descobrimento do Brasil que pode gerar uma espécie de neutralização e ocultamento (principalmente da história indígena) dessa experiência histórica. Paco defende uma concepção baseada nas consciências históricas tradicional e exemplar (RÜSEN, 2007) ao defender que espanhóis, portugueses seguidos por franceses holandeses e ingleses foram “grandes heróis” e exploradores das “terras americanas” isso porque essa ideia pertence a tradição da cultura escolar das aulas de história e, ao mesmo tempo, se relacionam à ideais de que são exemplos a serem seguidos como história mestra da vida.

1.3 Conflitos e guerras

A categoria dos conflitos e guerras foram citados nove vezes pelos jovens tal como expresso por três jovens:

“Guerra. Até hoje temos conflitos entre os estados.” (Edward – 16 anos – Várzea Grande).

“ A guerra dos índios e os europeus, porque é muito contada em livros, entretenimento, etc. ” (Rocio – 17 anos – Várzea Grande).

“Realmente aconteceram as brigas entre eles, o uso da mão-de-obra dos índios.” (Lupe – 16 anos – Várzea Grande).

O fardo da história dos jovens estudantes em relação à interculturalidade presente nas histórias em quadrinhos que narram o encontro entre indígenas e europeus durante a conquista da América

Edward e Rocio entendem que a guerra é uma experiência do passado presente no encontro entre indígenas e europeus. Para o primeiro, a guerra está vinculada ao conflito entre estados, já para Rocio, o conflito entre índios e europeus aconteceu porque foi representado por livros e pelo entretenimento midiático. Lupe entende que os conflitos realmente ocorreram e tinham relação com a exploração da mão-de-obra indígena.

Entendo que duas formas de percepção do passado estão presentes quando abordamos as situações do passado relativas ao encontro entre indígenas e europeus quando se confrontam as duas histórias em quadrinhos: 1) a dimensão do reconhecimento por parte dos jovens estudantes que a exploração do trabalho e a violência contra as mulheres indígenas está ligado à dimensão identitária dos jovens investigados, pois fizeram questão de frisar essas formas de sofrimento humano; 2) a força da tradição da cultura escolar nas aulas de história, pois essa forma de pensar e didatizar a história é um crivo que perpassa a consciência histórica dos jovens investigados, principalmente devido à presença das ideias do protagonismo do europeu frente aos indígenas e dos conceitos como descobrimento ou conquista que são pouco debatidos por esses sujeitos. Essas formas de percepção do passado são reforçadas quando analisados as outras operações da consciência histórica aqui abordadas. Optei por analisar sob a ótica da interpretação histórica e da orientação histórica as respostas onde os jovens justificam o porquê de suas escolhas e creio que as concepções que apresento poderiam ser intercambiáveis entre essas operações mentais.

2. A interpretação histórica

Considereei como integrantes operação mental da interpretação histórica as respostas onde os jovens justificavam as experiências que realmente aconteceram a partir das categorias da verdade histórica e da mudança histórica, além das ideias substantivas relativas à política, ao trabalho e à riqueza.

2.1 Relação com a verdade histórica

Essa categoria foi mobilizada por cinco jovens quando perguntados sobre quais as situações do passado consideravam verdadeiras:

“As versões ‘A e B’, porque o que conta lá realmente aconteceu. E isso é fato.”
(Flora – 16 anos – Várzea Grande).

“As versões A e B. porque tiveram muitas Guerras com disputas por territórios, muita escravidão, etc. E o que está mostrando é o que realmente aconteceu.”
(Susan – 16 anos – Várzea Grande).

“[A versão] A. Porque está mais realista e fala sobre as conquistas que os europeus tiveram naquela época.” (Frida – 16 anos – Várzea Grande).

“Eu sei mais a parte do lado B, sim aconteceu.” (Janis – 16 anos – Várzea Grande).

Quatro jovens vincularam a plausibilidade da ocorrência do encontro entre indígenas e europeus a partir das versões em quadrinhos A e B. Flora, Frida e Susan entendem que as histórias em quadrinhos contam, falam falam ou mostram sobre o que realmente aconteceu. Flora e Susan compreendem que ambas as versões narram a verdade sobre o que aconteceu (Flora) sobre as guerras, disputas territoriais e escravidão (Susan). Frida defende que as conquistas europeias do passado foram narradas de modo mais realista pela versão A (CASTRO & ZALLA, 1971) enquanto Janis que o que foi narrado na versão B (ALTAN, 1989) aconteceu afirmativamente.

“No meu conceito, acho que essas situações aconteceram realmente, pois houve a briga entre os europeus, a chegada dos imigrantes e os povos indígenas.” (Anita – 17 anos – Várzea Grande).

Anita defende que na sua concepção essas situações aconteceram realmente, mesmo ao construir a inferência de que os europeus da época da conquista da América eram imigrantes, conceito que só posteriormente será construído pela historiografia para designar outra experiência histórica ocorrida no continente americano em outro momento histórico.

Torna-se claro nas respostas desses estudantes a concepção de uma verdade única e indiscutível apresentada pelas histórias em quadrinhos. Segundo Bodo von Borries (2016) há necessidade de se desenvolver mais o conceito de

O fardo da história dos jovens estudantes em relação à interculturalidade presente nas histórias em quadrinhos que narram o encontro entre indígenas e europeus durante a conquista da América multiperspectividade nas aulas de história para que haja uma diminuição do poder das narrativas monológicas veiculadas pelos livros didáticos de história e às vezes reproduzidas por professores e estudantes.

2.2 Relação com a mudança histórica

Uma jovem estudante abordou a mudança histórica como uma categoria fundamental para compreendermos a experiência do encontro entre europeus e indígenas no passado.

“As 13 colônias e a luta contra os astecas e os incas. Porque se eles não tivessem criado as 13 colônias e não tivessem derrotado os incas talvez os países que conhecemos, México e Peru, não seriam como são hoje.” (Elisa – 16 anos – Várzea Grande).

Para Elisa, as violentas experiências históricas da colonização inglesa da América do Norte e da conquista militar espanhola na América Latina geraram os atuais estados nacionais dessas regiões do planeta, tais como os Estados Unidos da América (implícitos na resposta) e o México e Peru. A dimensão da transformação histórica está presente em sua argumentação, mesmo que esta mudança tenha sido constituída por meio do sofrimento humano da guerra e da colonização. É possível detectar uma compreensão histórica ontogenética dessa jovem quando percebe como a mudança é gerada pelo sofrimento (RÜSEN, 2015).

2.3 Relação com a política

Dois jovens procuraram justificar suas respostas por meio de uma interpretação política do encontro entre indígenas e europeus.

“Guerra. Até hoje temos conflitos entre os estados.” (Edward – 16 anos – Várzea Grande).

“As versões A e B. Porque tiveram muitas Guerras com disputas por territórios, muita escravidão, etc. E o que está mostrando é o que realmente aconteceu.”
(Susan – 16 anos – Várzea Grande).

Edward considera que a guerra e os conflitos entre os estados nações são elementos que marcaram a experiência histórica da América. Da mesma forma, Susan também percebeu que a dimensão política da cultura histórica (RÜSEN, 1994) expressa nas histórias em quadrinhos demarcam uma verdade sobre o que realmente aconteceu nesse processo de guerras, disputas territoriais e a escravidão no continente.

2.4 Relação com o trabalho

Uma justificou como possibilidade interpretativa uma situação do passado vinculada à exploração em relação ao trabalho:

“A exploração dos indígenas, pois os europeus queriam a força de trabalho deles.”
(Christiane – 16 anos – Várzea Grande).

Christiane afirma que a exploração se deu devido ao desejo dos europeus em dominar a força de trabalho indígena. Essa interpretação se aproxima das citações da maioria dos jovens que afirma que a escravização dos indígenas foi um marco do processo de colonização da América.

2.5 Relação com a riqueza

A categoria da relação com a riqueza foi a interpretação defendida por uma jovem nessa investigação.

“ Que os espanhóis e portugueses foram os grandes exploradores das terras americanas. E depois de 30 anos, o Brasil foi abandonado pelos portugueses

O fardo da história dos jovens estudantes em relação à interculturalidade presente nas histórias em quadrinhos que narram o encontro entre indígenas e europeus durante a conquista da América *porque eles estavam mais interessados na riqueza [das Índias].*” (Monna – 17 anos – Várzea Grande).

Monna compreende que após a chegada da exploração espanhola e portuguesa na América, o Brasil foi abandonado porque os portugueses estavam interessados nas riquezas do Oriente. A relação de Portugal com as Índias também foi um fenômeno importante para entender a colonização brasileira. Ela percebe que o processo histórico da exploração europeia no Brasil não ocorreu de forma contínua, pois a busca pela riqueza era o principal objetivo da metrópole. Essa interpretação está vinculada à cultura escolar, pois nos livros didáticos de história a ideia do abandono do Brasil depois do fracasso das capitanias hereditárias é muito forte, em que pese o fato de que os degredados e colonizadores portugueses continuavam a chegar à América portuguesa.

3. A orientação histórica

Com relação à operação mental da orientação histórica categorizei as respostas dos jovens a partir de três formas: a relação estética com o passado, a relação com a interculturalidade e a relação com a aprendizagem histórica.

3.1. Relação estética com o passado

A categoria relativa à relação estética com o passado foi a categoria mais abordada pelos jovens no que diz respeito à forma como a situação do encontro entre indígenas e europeus se deu como um elemento de orientação temporal por meio das histórias em quadrinhos:

“A situação da matança dos indígenas e a exploração de suas mulheres porque em todos os livros e filmes dessa época sempre destacam esse acontecimento.” (Dolores – 17 anos – Várzea Grande).

“ A guerra dos índios e os europeus, porque é muito contada em livros, entretenimento, etc. ” (Rocio – 17 anos – Várzea Grande).

“Roubos, mortes. Pela cena dá para ver.” (Mildred – 16 anos – Várzea Grande).

“Não. É história.” (Julio – 18 anos – Várzea Grande).

Quatro jovens estudantes entendem que a experiência histórica do conflito entre indígenas e europeus durante a conquista da América estão diretamente relacionado com a dimensão estética da cultura histórica (RÜSEN, 1994) veiculada pelas histórias em quadrinhos. Dolores e Rocio que livros, filmes e outras formas de entretenimento narram com veracidade o genocídio contra os indígenas, a violência contra as mulheres e a guerra. Mildred indica que as cenas narradas pelos quadrinhos dizem respeito à roubos e mortes. Para essas jovens a dimensão estética que vivifica a experiência do sofrimento humano têm força de verdade. Somente Julio entende que as versões em quadrinhos apresentadas narram somente histórias ficcionais, que não dizem respeito às situações que realmente aconteceram no passado.

“Logo nos primeiros quadrinhos (A) retratam sobre o que aconteceu no Descobrimento. Afinal, nas histórias em quadrinhos (A) é o que está retratado mais e o Descobrimento do Brasil.” (Concha – 16 anos – Várzea Grande).

“[A versão] A. Porque está mais realista e fala sobre as conquistas que os europeus tiveram naquela época.” (Frida – 16 anos – Várzea Grande).

“As versões A e B. Porque tiveram muitas Guerras com disputas por territórios, muita escravidão, etc. E o que está mostrando é o que realmente aconteceu.” (Susan – 16 anos – Várzea Grande).

Três jovens estudantes informam a que estilo estético estão vinculadas as histórias em quadrinhos. Para elas o realismo é a forma estética que mobiliza a narrativa sobre a conquista da América. Para Concha, a versão A (CASTRO & ZALLA, 1971) retrata os acontecimentos relativos ao “Descobrimento do Brasil”. Para Frida até mesmo as conversas presentes nesses artefatos da cultura histórica dizem respeito a forma realista de narrar aquele passado. Susan também considera o realismo como uma forma de ler o passado ao afirmar que as versões A e B (ALTAN, 1989)

O fardo da história dos jovens estudantes em relação à interculturalidade presente nas histórias em quadrinhos que narram o encontro entre indígenas e europeus durante a conquista da América mostram o que realmente aconteceu nos primeiros encontros entre europeus e indígenas.

3.2. Relação com a interculturalidade

Dois jovens mobilizaram a categoria da relação com a interculturalidade para se orientar temporalmente quando justificaram as situações do passado:

“Que os índios foram explorados porque até hoje tem certa discriminação com eles.” (Olga – 16 anos – Várzea Grande).

Segundo Olga, a discriminação que os índios ainda sofrem no mundo contemporâneo está diretamente ligada à exploração a que foram submetidos pelos europeus. Para essa jovem, o preconceito contra esses seres humanos é uma marca ou uma evidência do sofrimento que sofreram durante o processo de colonização das Américas e formação dos estados nacionais no continente. Essa jovem foi a única estudante, nesta questão de investigação, que apontou o preconceito e a discriminação como um elemento das formas de orientação temporal identitárias que ainda marcam as sociedades latino-americanas expressando sua dimensão conservadora e até mesmo reacionária. Esse elemento etnocêntrico aparece nas respostas dessa e de outros jovens em outras questões desse instrumento de investigação⁴³.

“Eu acredito que realmente houve um choque de culturas no 1º encontro entre europeus e indígenas. E também acredito que os espanhóis/portugueses realmente exploraram os índios nativos da América...” (Philip – 16 anos – Várzea Grande).

Já Philip defende que houve um choque cultural nos primeiros encontros entre indígenas e europeus na América. Para Jörn Rüsen (2015) o reconhecimento do conflito cultural é um dos primeiros passos para a construção de uma interculturalidade igualitária entre os seres humanos, isso porque os intercâmbios

⁴³ Essas outras questões serão abordadas em outras investigações.

se modificam no relacionamento mútuo entre os diferentes. Para esse jovem, o reconhecimento da violência colonial contra os indígenas é um passo para a construção de uma relação igual entre indígenas e não indígenas.

3.3 Relação com a aprendizagem histórica

Uma jovem entendeu como relevante para a orientação temporal fornecida por essa experiência do passado a relação com a aprendizagem histórica.

“Nas partes que falam de Napoleão Bonaparte, Cristóvão Colombo, Fernão Cortez. Pois são os personagens que já ouvi falar muitas histórias deles.” (Benina – 16 anos – Várzea Grande).

Para Benina as histórias em quadrinhos revelam sua força de orientação temporal quando se remetem aos nomes próprios de Napoleão Bonaparte, Cristóvão Colombo e Fernão Cortez, pois ela já ouviu falar deles em muitas histórias. Essa dimensão narrativa da aprendizagem histórica é muito evidente na resposta dessa jovem. É importante destacar que essa dimensão da aprendizagem foi mobilizada na cultura escolar por meio dos nomes próprios a partir de uma perspectiva da história dos grandes vultos da humanidade. Para Benina é exatamente essa identificação que dá veracidade às histórias em quadrinhos.

É importante destacar que nessa questão relativa às situações do passado que os jovens consideram como verdadeiras houve a predominância de situações passadas narradas diretamente pelas histórias em quadrinhos, pois raramente apareceram interpretações históricas construídas no contexto da produção desses artefatos culturais (décadas de 1970 e 1980). Contudo, os jovens que citaram as situações de violência contra as mulheres, a situação da discriminação e até mesmo a escravidão estão mobilizando temporalmente a leitura do passado do encontro entre indígenas e europeus durante a conquista da América a partir das carências de orientação temporal da prática social contemporânea no Brasil (RÜSEN, 2015).

O fardo da história dos jovens estudantes em relação à interculturalidade presente nas histórias em quadrinhos que narram o encontro entre indígenas e europeus durante a conquista da América

Discussão e conclusões

Como conclusão, é possível verificar se estes jovens estudantes entendem, a partir do contronto narrativos dessas interpretações históricas quadrinizadas, que alguns dos elementos fundamentais desses artefatos da cultura histórica consideram as experiências investigativas explicitadas buscam seguir como critério os princípios de uma cognição histórica situada na epistemologia da História e na teoria da consciência histórica que demarcam parâmetros para a construção da interculturalidade nos processos de formação docente em História, aponto a título de conclusão algumas breves reflexões sobre esse tema.

Verificou-se que as operações mentais da consciência histórica expressam sim as diferentes formas de abordagem em relação à multiperspectividade das experiências históricas, à controvérsia das interpretações e à pluralidade de formas de orientação de sentido no tempo que constituem as relações intersubjetivas e interculturais no processo de formação histórica da humanidade na qual a iniciação docente está intimamente ligada. E isso vale para o processo de formação docente. Essa consciência possibilita, sim, a construção de critérios humanistas e intersubjetivos que forneçam princípios para a formação de uma identidade histórica baseada na interculturalidade, ou seja, no reconhecimento mútuo das diferenças regidas por uma alteridade igualitária.

Referências bibliográficas

- Altan, Francesco Tulio. (1989). *Colombo*. Porto Alegre/São Paulo: LP&M Editores.
- Borries, Bodo von. (2016). Lidando com histórias difíceis. In: Schmidt, M. A., Fronza, M., Nechi, L. P. (orgs). *Jovens e consciência histórica*. Curitiba: W.A. Editores, pp. 32-54.
- Castro, Julierme de Abreu; Zalla, Rodolfo. (1971). *História Geral* – História para a Escola Moderna. São Paulo: IBEP.
- Lee, Peter; Ashby, Rosalyn. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: Stearns, Perter N.; Seixas, Peter; Wineburg, Sam (eds.). *Knowing, teaching and learning History: national and international perspectives*. New York: New York University Press, p. 199-222.

- Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.
- Lee, Peter. (2006). Understanding History. In: Seixas, Peter (ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, p. 129-164.
- Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel; Boutin, Gérald. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Monteiro, John M. (1994). *Negros da terra: Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rüsen, Jörn. (2001). *A razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.
- Rüsen, Jörn. (2007). *História viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB.
- Rüsen, Jörn. (2007a). *Reconstrução do passado: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: UnB.
- Rüsen, Jörn. (1994). ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Cultura histórica. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds.. *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26]. Disponível em: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf Acesso em: 01 nov. 2010.
- Rüsen, Jörn. (2012). *Aprendizagem histórica: Fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores.
- Rüsen, Jörn. (2015). Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da história. In.: Schmidt, Maria Auxiliadora; Barca, Isabel; Fronza, Marcelo; Nechi, Lucas Pydd (orgs.). *Humanismo e didática da história (Jörn Rüsen)*. Curitiba: W. A. Editores, p. 19-42.
- Schmidt, Maria Auxiliadora. (2009). Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? In: Schmidt, Maria Auxiliadora; Barca, Isabel. *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí, p. 21-50.
- Shuter, Paul; John Child. (1990). *Skills in History: Book 1: Changes*. Londres: Heinemann Educational Books.

O fardo da história dos jovens estudantes em relação á interculturalidade presente nas histórias em quadrinhos que narram o encontro entre indígenas e europeus durante a conquista da America

Walsh, W. H. (1978). *Introdução à filosofia da História*. Rio de Janeiro: Zahar.

CAPÍTULO 33

HISTORY IN CONTEXT. CRITICAL APPROACHES TO SOME BASIC CONCEPTS

Historical studies are a part of the historical culture of their time. Here they take over the role of bringing about solid historical knowledge of the past. Historical knowledge has always been important in the cultural orientation of the people, since human life always is clamped in the bow of time between past and future, it needs knowledge of the past to project the future. This knowledge is created in very different ways: by oral traditions, mythology, poetry, special teaching of young people by the elders, by ritual dancing, monuments, museums etc. Historiography is a rather specialized form of presenting historical knowledge, and historical studies is a highly professionalized form of achieving it. All modern societies have established historical studies on the level of academic discourses,⁴⁴ and here research dominates the way of gaining knowledge about the past. Accordingly, history has become a discipline in schools with teachers professionalized by academic studies (history didactics).

This specifically modern way of dealing with history has widened the gap between the production and the use of historical knowledge. The production of

⁴⁴ See Iggers, Georg Goerg G.; Wang, Q. Edward; Mukherjee, Supriya: A Global History of Modern Historiography. Harlow: Pearson Education 2008

historical knowledge brought about in the scholarly ('scientific') institution of historical studies follows its own rules besides or even despite the practical function of historical knowledge in orienting the people in the time dimension of their lives. Does it mean that academic knowledge is useless? The answer lies in a contradicting mode. Following the Aristotelian tradition where metaphysics is useless concerning practical life and therefore divine,⁴⁵ historical knowledge has a value in itself. But it can be criticized for want of a stronger reference to the needs for knowledge in the context of the academic world. Yet the internal regulation of research forbids its subjugation under practical purposes, especially under criteria of political legitimation.

But on the other hand, nobody can deny and overlook how much research is dependent on and intertwined with interests of practical life in cognition. These interests combine practical social life with 'theoretical' (academic) life. One of the most important challenges of this non- or outer-academic field is the need of individuals and societies to articulate their historical identity, their keeping together and their being different from others. A very good example for this influence from the outside in initiating internal procedures of research and academic historiography is the issue of national identity. Without the desire for national identity the work of the professional historians in the 19th and 20th century can't be understood.⁴⁶ Another example for this connection between practical life and academic professionalism is the function of historical studies in educating professional history teachers. For a long time, the majority of history students became history teachers in school.

Thus, the relationship between academic production of historical cognition and its practical use in the cultural orientation of people is a very complex issue. The dependency upon each other is evident, but their interrelationship is full of tensions, and sometimes even contradictions. There are tensions between professionalism and practicability, between academic language (with a lot of footnotes) and the plain languages of other discourses like politics, entertainment, education, between methodical research and rhetorical conviction, between ambiguity and directness,

⁴⁵ Aristotle: *Metaphysics* 983a

⁴⁶ See Berger, Stefan: *The Past as History. National Identity and Historical Consciousness in Modern Europe*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan 2015

etc. Contradictions come up when political or religious legitimacy is based on narratives the empirical plausibility of which is put into doubt by consulted sources.

Across these tensions historical change in culture and academics takes place. History has always been rewritten because the interest in the past and the basic criteria of meaning have changed with a general change in the temporality of human life and its cultural orientation. The processuality of historical knowledge, its permanent growth and its conceptual structures, are moved by new insights into the past brought about by research. But this is only one part of its dynamics. Another moving force comes from the changes which take place in the context of the historians' work. These changes alter the perspectives within which the events of the past get their meaning for the present (and its future prospect).

Historical studies are not the master of this change. (The realm of their responsibility is another issue.) Sometimes they even procure it without knowing its factors, but only when the change intrudes deep enough into the principles of research and historiography, the changing becomes reflected and discussed. This discussion is called a crisis of fundamentals (*Grundlagenkrise*).⁴⁷

It is the intention of this paper to critically reflect and analyze four attitudes of historical thinking.⁴⁸ They determine the intersection of academic professionalism and its impact in the cultural orientation of human life in the recent decades. They represent the danger of losing standards of credibility in this field of historical culture where historical studies with its specific academic requirements and prestige plays a decisive role.

The first phenomenon I would like to take into consideration is the use of the prefix post- in the academic discourses of the humanities and social sciences. I call it "*post-ism*".

For decades, 'postmodernism' was the name for a new concept of how to understand the human world. However, it has not become clear what 'post' really means. Does it place the present into a period after modernity, or is it only a variant

⁴⁷ A famous example of this *Grundlagenkrise* is the Lamprecht-Streit in Germany around the turn from the 19th to the 20th century. See Schleier, Hans: Der Kulturhistoriker Karl Lamprecht, der "Methodenstreit" und die Folgen, in: Lamprecht, Karl: *Alternative zu Ranke. Schriften zur Geschichtstheorie*. Leipzig: Reclam 1988, pp. 7-45

⁴⁸ I have published first versions of these attitudes in the Website "Public History Weekly" [<https://public-history-weekly.degruyter.com>]

of modernity, sometimes called 'reflexive modernity'?⁴⁹ The doubts about the temporal place of thinking about modernity have not yet been overcome. On the contrary: the prefix 'post' has acquired an inflationary use. You find it now in very many attempts to signify the specific contemporaneity of dealing with cultural phenomena of the present. These attempts are regularly combined with the claim to present new ways of obtaining insights into current developments in the human world and into the historical dimension of culture.

Let me enumerate the following examples of my modest collection, of which I am sure that it can be amplified to a large degree.⁵⁰

postanthropocentrism, postapokalypse, postblack, postcapitalism, postcommunist, postconstructivist, postcritical, postcriticism, postcritical, postdiscursive, postfaktisch, postfaschistisch, postfeministisch, Postgenderism, postheroism, posthistoire, posthuman, posthumane, posthumanism, posthumanist, posthumanities, postindustrial, postirony, Postkapitalismus, postkolonial, postkommunistisch, postkonstruktivistisch, postkonventionell, postmigrantisch, postmodern, postnarrativist, postnationalsozialistisch, postnaturalistisch, Postnazismus, postorientalist, postpartial, postpositivist, postracial, postsäkular, postsecularism, postsouverän, Poststalinismus, poststructuralist, posttheoretisch, posttheory, posttheory, posttruth,⁵¹ Postwachstumsgesellschaft etc.etc..

What does this inflation of "posts", of this "post-ism" mean? For me, the answer to this question is clear: using the prefix of 'post-' in a terminological way is a form of signifying the temporal position in the discourses about human culture. The authors state that they do not know the place of the argument in the historical process the discipline is part of. They can only name it by a temporal negation. They place themselves after something, thus expressing where they are not (or better: no longer), without being able to name the historical place of their thinking by a positive designation. To put it frankly: they have lost the ground of history under their feet.

History is a meaningful interrelationship between past, present, and future. It is based on the experience of the past, the interpretation of which renders the present

⁴⁹ Beck, Ulrich; Bonn, Wolfgang (Eds.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001.

⁵⁰ I do it without quoting the single proves; it would enlarge this text too much.

⁵¹ Word of the Year, Oxford Dictionaries of the English Language; <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year>

understandable, thus opening up a future perspective. History provides a temporal orientation in and about the life circumstances of the present. This orientation dissolves, or is at least enormously limited, if one's own life is positioned after something. The historical basis of the present is the past - in the movement of passing away. This has the consequence that the future perspective is also negatively defined. The future is no longer regarded as something promising. It appears only as a result of a negation.

To quote a typical example: in an investigation of practical history in Germany, the author characterizes the Federal Republic of Germany as a "*postnationalsozialistische Einwanderungsgesellschaft*" (post-nationalsocialist immigration society).⁵² What does this say about Germany? It is no longer dominated by national socialism; the Germans are no longer Nazis. But what they really are is eclipsed – citizens of a democracy, members of a civil society, committed Europeans, etc? They are challenged by immigration. Immigrants demand a new understanding of Germany and its entire organization so that they can find a place for their lives in it and develop a livable identity. The potential for this change – the democratic political culture of Germany – is not mentioned. The historical dimension within which the answer to the challenges of migration can and has to be found is reduced to the simple fact that the Germans are no longer Nazis. This does not open up a promising future perspective. The future is empty; it is only a leftover of the past.

This empty future can be found in many other post-isms. 'Post-capitalist'⁵³ e.g. includes that the promises of socialism and communism have lost their credibility. Do we really understand our present economy and its historical development by stating that its future may be anything but capitalist? Another, and even more fundamental case of post-ism, is the assertion that we, as humans, are assuming a 'post-human' character.⁵⁴ What does this mean for our identity as humans? It simply means that the achievements of humanity for thousands of years are light-handedly thrown overboard. Does this include the basic humanistic idea of the dignity of man

⁵² Messerschmidt, Astrid: Historisch-politische Bildungsarbeit in der postnationalsozialistischen Migrationsgesellschaft. Erinnerung im Kontext von Rassismus und Antisemitismus. In: Zeitschrift für Genozidforschung 14 (2013), pp. 20-39.

⁵³ Mason, Paul: Postkapitalismus. Grundrisse einer kommenden Ökonomie. Frankfurt am Main: 2016.

⁵⁴ Braidotti, Rosi: The Posthuman. Cambridge/UK 2013.

and the validity of human and civil rights? The term 'post-human' seems to confirm this.

The loss of historical orientation that I observe, can also be found in meta-history, in a more conceptual way. We find the widespread opinion that history has no existence, that it is nothing in the past, but consists only of a present view on the past. The past has no longer anything to say to the present, not to speak of its force to 'moving' it.⁵⁵ It has become silent.

I do not share the idea that history is nothing but a temporal formation of the past that the present can only register or take notice of. But without elements of meaning coming from the past and being effective in historians' work, history can't be approached in a convincing way.⁵⁶

It is high time to leave the empty space of 'being after' and to represent the past by historical thinking in such a way that the present finds itself in the temporal realm of human culture and people know who they are.

The next term I would like to critically analyze is that of '*racism*'.

In the culture of politics and history, *racism* is a widely used and by far overstretched term. Using it belongs both to political and to academic lines of thought, but - as it often happens with easily used and applied terms - its meaning has been poorly defined. In the German-speaking world, moreover, the term is inevitably associated with the National Socialists' crimes against humanity. So *racism* is associated with Auschwitz and the Holocaust. In the Southern hemisphere there is a connotation of apartheid and colonialism and moral indignation stuck to it and frequently heard and used. So the obvious inflation of the term asks for a definition. However, the use of clearly defined terms should not only be a primary concern in academic circles but also in pre-scientific and non-academic debates on cultural matters.

Clarity is especially needed where sensitive and controversial issues as well as their wider meaning are concerned—as is the case here. It refers to the way in which

⁵⁵ Runia, Eelco: *Moved by the Past: Discontinuity and Historical Mutation*. New York: Columbia University Press 2014.

⁵⁶ Rüsen, Jörn: *Evidence and Meaning. A Theory of Historical Studies*. New York, Oxford: Berghahn Books 2017 [Portuguese translation: *Teoria da Historia. Uma teoria da historia como ciencia*. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná 2015].

people substantiate their social affiliation, how they distinguish themselves from others and how they treat each other.

This way of determining one's social affiliation serves as a parameter of self-perception both for individuals and for all social groups. Kierkegaard described human subjectivity as a "relation [...] relating itself to itself in the relation."⁵⁷ This relation to oneself can be of a personal or social nature, whereby both characteristics are naturally intertwined. It has come to be generally accepted to paraphrase self-relation as "identity"—an also controversial term.

Humanities remain to be challenged on the issue of establishing clearly defined terms. This is particularly true with regards to historical thought and related academic activity, as each attempt to define the concept of identity requires a historical approach. What does this mean in terms of defining *racism*? Viewing the research and seeing the acceptance creates a gloomy impression. Despite excellent historical analysis centering on *racism*,⁵⁸ the results have done little to clarify the term. We may conclude that academic thought lacks the capacity to elucidate and define it. It seems to have been weakened, if not invalidated in this case. Consequently, the public use of this term has not been harassed.

Political debates and academic discourses cannot strictly be separated in terms of historical thought. The humanities depend on the need for social orientation, and political power struggles require objective and convincing arguments in order to legitimize respective demands. They have not been answered accordingly. So many felt at ease picking it up as they went along. Key terms cannot be confined to one specialist area only with unforeseen consequences. This becomes an issue when normative attitudes and ascriptions prevail. To accuse scholars of racism, for example, would mean to question their academic reputation. Fundamentally, accusations of racism are killing arguments. Those accused might even be judged to be on a moral par with those operating the gas chambers, which consequently would mean to destroy their intellectual reputation as academics. This is also the

⁵⁷ Kierkegaard, Søren: *Die Krankheit zum Tode*. Reinbek: Rowohlt 1962, p. 13

⁵⁸ Mosse, George L.: *Towards the Final Solution. A History of European Racism*. New York: Howard 1978; Geulen, Christian: *Geschichte des Rassismus*. München: C.C.H. Beck 2007; Fredrickson, George M.: *Rassismus. Ein historischer Abriss*. Hamburg: Hamburger Edition 2004; Geiss, Immanuel: *Geschichte des Rassismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1988; Todorov, Tzvetan: *On Human Diversity. Nationalism, Racism, and Exotism in French Thought*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1993.

case when academic analysis condemns the very matter it is researching as racist or even inhumane.

This does not imply that inhumanity does not exist: In some contexts, it is unavoidable to talk about racism. Racism means to determine the peculiarity of a social unit (like a people) by a set of *biological* facts. Then it is nature which defines the specific feature of human social life. Racism naturalizes identity. Since the humanity of humans is not defined by nature, but by what we call the 'second nature', namely culture. Racism dehumanizes humans. This is, of course, inhumane.

Here I offer a rather narrow understanding of what racism means. The popular use of the term racism in the humanities goes much further. It addresses the de-evaluation of a life form or a social unit like a group or a people in comparison with other life forms. Any normative hierarchization in interpreting human life forms can consequently be called racist.

If one analyzes accusations of racism in their logical structure, one becomes an implicit victim of one's own criticism. By using the term of *racism*, one can distance oneself from others based on their social affiliation. In doing so, the qualities which one ascribes to oneself are hereby denied to others. "Race" divides humanity into differing levels of normative quality, of values. The most radical degree of affiliation lies between the humane and the non-humane. It is precisely this radicalism that is criticized as being inhumane.

At the same time, however, the same asymmetric evaluation that marks the strategy of racism is being deployed here. In this context, criticizing something as racist can be regarded itself as racism. Indeed, the criticized subject refers to a quality of human subjectivity which, in a racist way, is denied to those who are different. Whilst the others are no longer being categorized according to their race, they are subject to de-qualification. These de-qualifications refers to the normatively motivated interpretative patterns of the social world which are being violated by *racism*.

By calling someone a racist nowadays, one ultimately denies that person their humanity, which in turn provides ammunition for critics. In the face of the resolute nature of such criticism, one can speak of a compulsion to repeat inhumanity—since humanity is at stake. Therefore, the counter term of *racism* becomes evident: It

involves a thought process concerning humanity (and its negation). For this purpose, *humanism* can be regarded as a welcome term.⁵⁹

The differentiation between “us” and “them” is anthropologically universal. Racism, however, does not imply this universality; instead it determines both our affiliation and who we are via a resolute degradation of who we are not. In criticism of racism itself, this is not perceived as being acceptable. This becomes apparent when faced with certain phenomena such as the racial ideology of National Socialists, for example. However, if racism indiscriminately denotes practically every asymmetrical ascription of affiliation and differentiation, the term becomes manipulated in the struggle for interpretation and political legitimacy.

Therefore, I would like to see the term *racism* strengthened in the interdisciplinary discourse. This can be achieved by reinstating its analytical astuteness (its inbuilt biologism or naturalism), which has been lost not only in the course of its prominence in anthropology, but in indiscriminate usage also.

“Racism” is an interpretative pattern of ethnocentric distinctions between affiliation and differentiation.⁶⁰ Fundamentally, these distinctions can be undertaken either subjectively (and, therefore, are subject to change) or objectively (as fixed entities). In a historical perspective, a trend of subjectification can be identified.⁶¹ Regarding this subjectification, reactions of a (secondary) objectivist nature have frequently occurred (for example, in the determination of nationality and ethnicity).⁶²

In the discourse of the humanities it is imperative to explain (and also to criticize) the synchronic and diachronic margins evident between both possibilities by using a differentiated terminology in an ideal-typological approach. In this way, the term *racism* would be analytically practical and simultaneously decrease its ideological potency (its “killing potential”). The diversity and changeability of the factors which determine identity would come into view. At the same time, the *biologism of racial*

⁵⁹ Rüsen, Jörn (Ed.): *Perspektiven der Humanität. Menschsein im Diskurs der Disziplinen*. Bielefeld. Transcript 2010; id.: *Approaching Humankind. Towards an Intercultural Humanism*. Göttingen/Taipei: Trnascript 2013.

⁶⁰ See Rüsen, Jörn: How to Overcome Ethnocentrism. Approaches to a Culture of Recognition by History in the 21st Century, in: *History and Theory* 43 (2004) Theme Issue “Historians and Ethics”, pp. 118-129.

⁶¹ Giesen, Bernhard: *Die Entdinglichung des Sozialen. Eine evolutionstheoretische Perspektive auf die Postmoderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991.

⁶² Giesen, Bernhard: *Nationale und kulturelle Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewusstseins in der Neuzeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991.

terms would lose all plausibility. It is only by establishing both a precise and flexible terminological network that science can render the political discourse more reasonable through critical findings than it would be without them. Instead of providing political power struggles with ammunition, science could therefore humanize them.

Another target of my criticism is the term of '*multiperspectivity*'. It indicates an important turn in history didactics, but in the theory of historiography as well. It was a turn against a concept of strict objectivity as the main aim of academic historical thinking. This turn gave rise to new dynamics and differences. But what about the multiplicity of perspectives, and what about its application when it becomes identity-based? There are two answers to this question: a pluralistic and an integral one.

Multi-perspectivism is a key concept of history didactics, which has meanwhile entered general historical theory as well.⁶³ It takes into account elementary and fundamental insights into the logic of historical thinking: they are bound to sites and sets and that means dependent on contexts and therefore suffering from a compelling limitation of its claim to objectivity. It well served to criticize and overcome the authoritarian teaching of history: that is to say, the one and only true story that teachers must convey to their students, and its claim to validity being secured by academic history, does not exist. Instead, different interpretations of the same facts of the past are possible; they depend on the interpreting historians' perspectives. Thus, historical thinking is influenced by the interests arising from historians' and their addressees' need for orientation and can therefore be very different.

This epistemological insight revalued the subjectivity of historical thinking against an effective notion of its subjugation to an expert knowledge of past events. For history didactics, this has meant two things: first, a fundamental critique of the idea that history should be taught as a set of established facts, which should be adapted to learners' receptiveness; second, it provided insight into the subjectivity of learners as a fundamental determinant of their approach to history. Accordingly, historical learning should enable pupils to form their own historical judgment about past

⁶³ Bergmann, Klaus. *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2000

events, i.e. to free themselves from the social constraints of historical culture and thus to reach the autonomy of conclusion or judgment of their own.

Accordingly, history didactics expected history education to teach different interpretations of historical facts and a critical-argumentative approach to them. This also applied to the factual contents of teaching: established facts were liquefied into the dynamics of their different meanings for those affected.

Thus, multi-perspectivism refers to two levels of historical thinking: the level of interpretation today and the level of those people in the past who were affected by historical events as such. With the rise of multi-perspectivism, historical learning took on a new dynamic. Past events became part of the interaction between historical actors and those affected, and their interpretation became a matter of divergent and interest-driven mindsets and attitudes.

This dynamic is a great opportunity for history classes when it comes to teaching culturally heterogeneous groups, which are part and parcel of everyday school life today. Different backgrounds can lead to different perspectives, whose right to exist is undeniable.

However, cultural differences, which play out in the diverging perspectives of historical interpretations, are a *potential source of conflict*. As long as it was a matter of encouraging students to make critical judgments, this danger faded into the background. But when the difference in perspective goes to the core of learners' identity formation, that is the end of that. One question has become irrefutable in this respect: what state is the diversity of perspectives in, and how might we deal with multi-perspectivism when it becomes identity-based?

There are two answers to this question: a pluralistic and an integral one.

The *pluralistic* answer is about fostering diversity and divergence and safeguarding both as the ultimate point of historical orientation. Pluralism as a cultural principle of modern education and training thus rises to the fore. The price, however, is high: in the end, it leads to relativism, which leaves those concerned alone as far as their subjectivity, self-confidence, and identity — as historically shaped and needing to be shaped in practice — are concerned. However, since diverging backgrounds are always a source of conflict, this variety of modern pluralism lacks conflict resolution potential, which must be attributed to and expected of the various perspectives.

Tolerance, criticism, and recognition are such parameters. They are part of the cultural foundation of modern (Western) life. Failing these dimensions, pluralism would not function as a principle of different historical perspectives but would instead result in a power-driven struggle for recognition, i.e., self-destruction.

This consequence necessarily leads to an *integral* answer to the problem of multi-perspectivism. This would be categorized as an overarching orienting perspective. Therein, and based on the criteria of human dignity, the principles of tolerance, criticism, and recognition are decisive for historical thinking. This refers to one of the cultural foundations of modern Western life, which still underlies the precept of pluralism, i.e., does not belong to the multiplicity of divergent perspectives of historical orientation, but rather determines this itself.⁶⁴

Multi-perspectivism cannot be the final word in history education and in historical culture. While it remains a determinant of becoming a subject through historical learning, it is governed by the precept of an overarching, diversity- and divergence-absorbing perspective. Crucial therein are the aspects of humanization:⁶⁵ these hold true for all human beings and turn the many cultural interpretations and shapings of the world into a benefit for the subjects thereby confronted — not into the danger of conflict-laden power struggles.

The next and last issue of my criticism is the idea of *nationality*.

It seems to be clear that nationality is an outdated piece of history. In the field of cultural studies, the idea that we are living in a post-national era has become firmly established. Nationality has become a concept of political disqualification. Whoever stands up for or even defends it as a concept of identity is pushed into the right-hand corner politically, and thus not taken seriously academically (anymore), as well as suspected of racism and subject to fundamental criticism. This inability to discuss nationality is counterbalanced by the fact that all relevant states in today's world political structure are nation-states. Thus, the transience of the nation seems to be rather far fetched.

⁶⁴ Exactly this basis is addressed by the controversial concept of the *Leitkultur* (guiding culture). This has meanwhile been so defamed that its epistemological meaning has become completely obscured.

⁶⁵ See Kozlarek Oliver; Rüsen, Jörn; Wolff, Ernst (Eds): *Shaping a Humane World. Civilizations – Axial Times – Modernities – Humanisms*. Bielefeld: Transcript, 2012.

The abundance of what determines (or has determined) human destiny in modern times and modernity as a nation is impressive.⁶⁶ Like a kaleidoscope moved by the changing of times, the nation appears in very different and even contradictory guises: as a cultural engine of the emancipatory impetus of political modernization on the one hand, and as a mobilization of reactionary persistence on the other.⁶⁷ At times, as a mental dimension of a rational orientation toward the world involving the formation of subjectivity, at others as a natural force driving the integration of human life into biologically defined forms of behaviour.

Whether the manifold phenomenon of the “nation” can be marshalled with the idea of an overarching development is controversial. From the liberating power of bourgeois *fraternité* to the enthusiasm for killing and dying in the “cataclysmic” First World War, a development could be constructed that would justify the post-national position of historical thought. Such a justification, however, overlooks the fact that the older elements of the bourgeois culture of democratic rule have by no means disappeared in the racism of nationalist aggression. A viable alternative that could leave this ambivalence behind is not in sight.⁶⁸

The idea of nationality has lost the mental contours that have made it intellectually attractive and have enabled it to stimulate the cultural development of human life-forms. How could the historical experience of inhuman demarcations and exclusions in the name of national affiliation be defended?

In the current intellectual debate, nationality no longer seems to be an inspiring prospect for the future. It finds its advocates mainly where the mood among the population demands membership, which undermines the immigration-related heterogeneity of traditions and considers the cultural cohesion of the community of citizens to be vital. The upward trend that the notion of home or the homeland has recently been experiencing in the media and political discussions is an indication of this desire. But can the homeland replace the nation? Semantically rather not; for the homeland does not cover the political bourgeoisie, which once made the nation

⁶⁶ Koselleck, Reinhart et al.: Volk, Nation, Nationalismus, Masse, in: Brunner, Otto; Conze, Werner; Koselleck, Reinhart (Eds.): *Geschichtliche Grundbegriffe*. Vol. 7. Stuttgart: Klett 1993, pp. 140-430.

⁶⁷ See Langewiesche, Dieter: *Nation, Nationalismus, Nationalstaat in Deutschland und Europa*. München: C.H. Beck, 2000

⁶⁸ I doubt that a constitutional patriotism [Verfassungspatriotismus] can unite and develop the mental and even the emotional forces that the political sphere of a state government based on human rights needs.

the driving force of democratisation and which covers the state horizon of political affiliation to this day.

And yet there are strong indications of the future viability of nationality. They can be found where an as yet little discussed change in the make-up of national affiliation is taking place – a very fundamental change for that matter. Up to now, nationality has been accompanied by ethnocentric ideas and practices of exclusion and corresponding normative distortions. An example of this is the attribution of arch-enmity in the Franco-German relationship.⁶⁹

As an everyday phenomenon, this ethnocentric substance of nationality still exists,⁷⁰ but it has become – at least in some member states of the European Union – weak and intellectually completely untrustworthy. Is this because European integration has broken and weakened the persuasive power of national affiliation and demarcation? Are the Germans no longer Germans, the French no longer French? Of course not. After the Second World War, there were tendencies in Germany to defend oneself against nationality because of its murderous abuse during National Socialism. But hardly anyone will deny that the Germans have remained Germans, and have done so after reunification within a unifying framework of the nation-state.

And yet a decisive change has occurred in the course of European unification: the ethnocentric quality of national self-attribution and demarcation has largely disappeared in the leading states of the European Union. The differences have remained, of course, but difference has lost its incisiveness. Differentiation has become a stimulus of tolerance and recognition. National otherness now manifests (transnational) Europeanness.

This change in the mentality of nationality is a remarkable historical event. Its significance has not been properly perceived in the schematism of an opposition between European commonality and national peculiarity. However, the semantics of nationality and its political impact represent a fundamental change. I consider it a real advance in the cultural orientation of human life-practice, even in view of the

⁶⁹ See Jeismann, Michael: *Das Vaterland der Feinde. Studien zum nationalen Feindbegriff und Selbstverständnis in Deutschland und Frankreich 1792 – 1918*, Stuttgart: Klett-Cotta 1992

⁷⁰ See Rüsen, Jörn: "How to Overcome Ethnocentrism: Approaches to a Culture of Recognition by History in the 21st Century." *History and Theory* 43 (2004), pp. 118-129.

destructive forces of national unification and ethnic cleansing. An impressive example of this is the handshake by French President François Mitterrand and German Chancellor Helmut Kohl on 22 September 1984 on the battlefield of Verdun, amid the full symbolic presence of their national difference.

This nationality deserves a new and forward-looking interpretation by history and history didactics experts. They could thus regain the historical ground of their present time, which seems to be lost in the post-ism of intellectual pseudo-progressiveness.

The four examples I have chosen for an analysis of the embeddedness of historical studies, history didactics, and related disciplines in the historical culture of their time demonstrate the necessity of a permanent reflection of basic terms of this interrelationship. This reflection has to be critical, since there is always a powerful intention of not only influencing, but also of dominating the academic disciplines by practical (mostly, but not exclusively political) interests effective in their contexts. The power play of these interests can't be kept out of the domain of the academic discourse. On the contrary: it is a part of the life world's fundament of historical thinking. It can instrumentalize and manipulate it, but it can inspire it as well.

The scholars who pursue this reflection have to take care of what kind of influence will be preferred as stimulus of their work and what attempts have to be refuted. The question is, to what principles of doing history do they have to refer? If there is only a multitude of principles with no preference to pick from or if the principle of power is seen as always dominating, they have no chance to defend the academic character of their work against any attempts to instrumentalize it in favor of intentions which are not compatible to the rules of academic discourse.

These rules are committed to the specific regulation which constitutes the academic character of historical thinking. This regulation has to be brought into the tensional relationship of academic discourse with its practical context in a reflected form. Here it takes over the role of *criticism*. This criticism is based on and guided by the principle of *giving reason in making sense of the past as history*. This reason has its own power, which always has to be strengthened when historians reflect the context of their work in the practical life of their time.

CAPÍTULO 34

Helena Pinto

(CITCEM, Universidade do Porto)

REFLETINDO SOBRE QUESTÕES CONTROVERSAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Introdução

A pesquisa sistemática em Educação Histórica tem sustentado que o envolvimento ativo dos estudantes no processo de exploração e reflexão sobre fontes históricas, questionando-as como evidência, pode favorecer a compreensão histórica e o pensamento crítico dos alunos, desenvolvendo também a sua consciência histórica.

Os alunos precisam de oportunidades que desafiem as suas preconcepções sobre o passado, para aprenderem a lidar com interpretações diferentes e para darem sentido ao passado. Tal pode ser feito por meio de atividades de aprendizagem de história dentro ou fora da sala de aula, usando uma diversidade de fontes, incluindo o património cultural apresentado em contexto de sítio histórico. É, por isso, fundamental compreender não só as concepções dos alunos, mas também o papel dos educadores quando lidam com questões históricas polémicas e controversas relacionadas com o passado mais ou menos recente, uma vez que podem ter influência na forma como os jovens, e a comunidade em geral, as apropriam.

Da memória à identidade histórica e cultural

Os debates recentes acerca das relações entre história e memória têm chamado a atenção para o que parece ser “obsessão pelo passado” (Lowenthal, 1999) ou um “boom de memória” (Lorenz, 2010), na esfera pública, procurando simultaneamente a conservação do presente e a preservação do passado: “tenta-se preservar quase tudo, esquecendo a necessidade prática de esquecer” (Lorenz, 2010, p. 86).

Lorenz (2010) considera que o “boom de memória” e de patrimônio que se tem verificado desde a década de 1980 tem alterado os parâmetros da História acadêmica, e salienta que as diversas e controversas formas pelas quais o passado tem sido representado por grupos específicos, nomeadamente em relação a edifícios históricos e museus, se tornou foco de atenção pública. Considerando que diversos países têm criado os seus próprios projetos de “lugares de memória” (Nora, 1997), Lorenz (2010) salienta a necessidade de, quer a presença do passado quer a sua ausência se tornarem um novo objeto de reflexão histórica e teórica, assim como a forma como lidamos com o passado a partir do presente.

Ricoeur (2000) defende uma História passível de reanimar uma memória declinante, cabendo ao historiador a tarefa de apreender a relação entre o presente da memória e o passado histórico, em função da concepção do futuro. No entanto, salienta que essa dupla dimensão do passado se perde quando há esquecimento – este revela a vulnerabilidade da condição histórica, relacionando-se com a memória, como seu oposto. Por isso, Ricoeur (2008) salienta que se avança na compreensão da dialética entre a memória e a História quando esta última é vista como autoridade crítica que é capaz de não só consolidar e articular a memória coletiva e as memórias individuais, mas também de as corrigir ou contradizer. Para se compreender esta relação crítica é necessário, segundo Ricoeur (2008), conhecer “o meio linguístico da narrativa, que a memória e a História partilham” (p. 11). Afirma a prioridade da memória sobre a História, não só porque assegura uma consciência de continuidade entre o passado e o presente, e um sentimento de pertença, mas também porque mantém uma “conexão dialética com o espaço da experiência e o horizonte de expectativa” (p. 14), que o autor recupera de Koselleck. No entanto, esta dialética envolve uma discrepância com repercussões na função da História em relação à memória: o passado não pode ser modificado e, nesse sentido, é determinado; o futuro, pelo contrário, é incerto, aberto, indeterminado.

Por outro lado, o significado do que aconteceu não é fixo, pelo que “o fenómeno da reinterpretação, no plano moral e ao nível da narrativa, pode ser considerado um caso de ação retrospectiva pela expectativa do futuro na apreensão do passado” (Ricoeur, 2008, p. 15).

Para Rüsen (2007), a memória torna o passado significativo, mantendo-o vivo e fazendo dele uma parte essencial da orientação cultural da vida atual. Esta orientação inclui uma perspetiva futura, uma direção que molda todas as atividades humanas. Por outro lado, a História é uma forma elaborada de memória, que ultrapassa os limites da própria vida: “confeciona os fragmentos de passados recordados numa unidade temporal aberta para o futuro, proporcionando ao povo uma interpretação da mudança temporal” (Rüsen, 2007: p. 170), útil para lidar com o movimento temporal da sua vida. Portanto, organiza a memória cultural e o pensamento histórico, mesmo que existam diferentes modos do discurso da história. Por sua vez, quanto ao discurso sobre a memória, Rüsen faz uma distinção nítida entre o papel que a representação histórica desempenha no património cultural como orientação da vida prática e a racionalidade do pensamento histórico através da qual se ganha “o conhecimento do que realmente aconteceu” (2007, p. 171). A memória refere-se aos modos de fazer ou de manter o passado presente. Em vez disso, o discurso sobre a consciência histórica está especialmente interessado nas formas de representação, que dão ao passado a forma distintiva da história, mas também no “impacto da história sobre as perspetivas futuras da vida humana” (2007, p. 172). Em síntese, o processo mental da consciência histórica será o de dar sentido à experiência do tempo interpretando o passado para entender o presente e perspetivar o futuro” (2007, p. 175).

Rüsen (2007) especifica cinco princípios do pensamento histórico que juntos são suficientes para constituí-lo como uma forma racionalmente elaborada de memória histórica, o que implica alguma distância temporal entre passado e presente e torna “necessária uma mediação complexa” (2007, p. 195) entre elas: interesses na cognição gerados a partir de necessidades de orientação temporal no mundo presente; conceitos de significado e perspetivas de mudança temporal, dentro dos quais o passado tem a sua característica específica de “história”; regras ou métodos (no sentido amplo da palavra) de tratar a experiência do passado; formas de representação, em que a experiência do passado, trazida pela interpretação nos

conceitos de significado, é apresentada sob a forma de uma narrativa; funções de orientação cultural sob a forma de uma direção temporal das atividades humanas e conceitos de identidade histórica.

Embora possa haver mudanças na sua estrutura com o decorrer do tempo, a relação entre estes princípios permanece.

A memória histórica e o pensamento histórico têm uma importante função cultural: formam e expressam identidade(s) numa perspectiva temporal. A necessidade de tornar os significados históricos individuais utilizáveis na vida quotidiana pessoal, que tem sido enfatizada sob a noção de consciência histórica, tem implicações para a educação da história também. Alguns desses significados históricos têm sido discutidos por pesquisadores como Wertsch (2000), que afirma que a ação humana envolve uma tensão irreduzível entre os agentes ativos e os "instrumentos culturais" que utilizam para realizar a ação. Assim, indivíduos e grupos atuam sempre em conjunto com ferramentas culturais. Isso implica noções de domínio e de apropriação: o domínio de uma ferramenta cultural envolve saber usá-la, em vez de se concentrar em "saber que", o que significa o processo de fazer algo próprio. Nesta perspectiva, Wertsch (2000, p. 42) lembra a distinção de Lowenthal entre história e património, e afirma não ser incomum que "a história seja dominada, mas não totalmente apropriada", enquanto o padrão oposto emerge frequentemente para a património.

Uma dimensão crucial do estudo da consciência histórica entende que as práticas culturais e as ferramentas para a compreensão do passado são transmitidas geracionalmente. Diversos veículos de transmissão e construção, tais como a família, o cinema, a televisão e as celebrações comemorativas, frequentemente "operam interactivamente para construir ou desafiar a continuidade na consciência histórica" (Seixas & Clark, 2004, p 147).

Outros autores debruçaram-se sobre a relação entre memória e esquecimento. Todorov (1992), por exemplo, insiste que a memória não se opõe absolutamente ao esquecimento; os dois termos contrastantes são o apagamento (o esquecimento) e a conservação. A memória é, necessariamente, uma interação entre os dois. Por sua vez, Ankersmit (2001) refere que "não esquecer – ou lembrar – de esquecer" é algo mais que ingenuidade psicológica. Mais especificamente, a

nossa atitude para com o passado coletivo pode, por vezes, requerer que repudiemos parte do passado; isto é, que dissociemos parte do nosso passado histórico do nosso eu coletivo e da nossa identidade histórica coletiva. Nesta situação encontramos-nos quase numa posição Kantiana de ter de lembrar, ou de ter em conta aquilo que é esquecido. Assim, paradoxalmente, somos aquilo que já não somos, no sentido em que a nossa identidade é então definida por termos repudiado uma identidade prévia (Ankersmit, 2001, p. 296) [trad. do autor].

Ankersmit (2001) distingue quatro tipos de esquecimento:

1. Aspectos do dia-a-dia que são esquecidos sem qualquer relevância para a nossa identidade passada ou presente;
2. Esquecemos aspectos relevantes para a nossa identidade, mas simplesmente não estamos conscientes disso.
3. Aquele em que há fortes razões para esquecer um aspecto do nosso passado – por exemplo, quando a memória dele é demasiado dolorosa para ser admitida na nossa consciência coletiva. O resultado é um paradoxo, pois a experiência traumática é simultaneamente esquecida e lembrada (esquecida, no sentido em que é expelida da memória com sucesso; lembrada, no sentido em que o sujeito de uma experiência traumática é fortemente afetado por ela).
4. Está relacionado com transformações dramáticas que marcaram a entrada num novo mundo, o que implica o esquecimento de um mundo anterior e na perda da sua identidade anterior.

Enquanto no 3.º tipo, o trauma pode ser encerrado, no 4.º tipo permanece constante. A tensão entre o que é presente ou não, conscientemente e inconscientemente, ou entre lembrar e esquecer, pode ser resolvida no 3.º tipo – embora, por vezes, com grande dificuldade. Assim que a experiência traumática é narrada, subsumida na história pessoal, perde o seu carácter traumático. A experiência traumática é, assim, adaptada à identidade de cada um, e vice-versa – uma reconciliação da experiência e da identidade – o que garante a existência e continuidade de ambas. No 4.º caso, as transformações históricas são acompanhadas por sentimentos de uma perda profunda e irreparável. Assim, a identidade anterior, tendo sido abandonada, é substituída por uma nova identidade histórica e cultural.

A identidade tem uma qualidade simultaneamente diferenciadora e relacional, pois o 'eu' pode relacionar-se com vários 'outros', o que sugere também a noção de identidade coletiva: identificar o grupo 'nós' em relação com o grupo 'eles'; inclusão e exclusão (Lorenz, 2004).

A identidade é, também, um valor inseparável do património, pois este é, antes de mais, considerado como o que nos é intimamente significativo. Ao conceito de património atribuem-se geralmente valores de pertença, desde o pessoal e local ao universal. As comunidades têm um passado e uma memória que identificam os seus membros, e em alguns aspetos os distinguem dos outros. O património pode funcionar como um fator estruturador de identidades coletivas, ao mesmo tempo que expressa diferentes épocas que marcaram um determinado local (Le Goff, 1998).

A entrada na era industrial e o sentimento de nostalgia de uma perda irreparável criou, face ao monumento histórico, uma mediação e uma distância consecutivas, ao mesmo tempo que impulsionava a sua proteção (Choay, 2000). No entanto, ao pretender-se simbolizar uma cultura a partir de fragmentos patrimoniais específicos, sobretudo de carácter nacional e monumental, pode descurar-se modos de vida e expressões culturais locais, cuja historicidade, interpretada de forma apropriada, poderia ser um contributo para a compreensão do passado percecionado através dos seus vestígios e do presente vivido. Na verdade, o património é o resultado de uma seleção de bens e valores culturais que se tornam propriedade simbólica e real de determinados grupos, permitindo processos de identidade individual e social que contribuem para a diversidade e complexidade dos contextos.

Outra função cultural importante é assumida pela memória histórica e pela consciência histórica, ao contribuírem para formar a identidade, atendendo a uma perspetiva temporal (Rüsen, 2002). A consciência histórica tem a função prática de fornecer uma orientação temporal que pode guiar a ação intencionalmente pela mediação da memória histórica. Porém, adverte Lowenthal (1999), a história difere da memória não só na forma como o conhecimento do passado se adquire e é validado, mas também no modo como se transmite, preserva e transforma: "Aceitamos a memória como uma premissa do conhecimento; inferimos a história pela evidência que inclui as memórias de outras pessoas" (1999, p. 213).

Reconhece-se que a memória recorda o que é significativo, pessoal e coletivamente, quer pela positiva quer pela negativa, mas não é História; é fonte para a História, a ser abordada de acordo com a metodologia própria desta área de conhecimento (Pinto, 2016).

O conceito de consciência histórica tem sido frequentemente confundido com identidade, ganhando, umas vezes, contornos de identidade nacional, outras, de identidade local, ou até de simples sentido de pertença a um grupo específico (social, económico, político, religioso...). É frequente, entre a opinião pública, a percepção de que a História, e o património em particular, contribuem para a identidade coletiva através do desenvolvimento de uma cultura comum. Verifica-se, de facto, uma partilha de significados acerca do passado, e estes podem revelar uma identidade local, nacional, de carácter fixo, ou integrar identidades múltiplas e abertas, de carácter flexível (Pinto, 2017).

Rüsen (2014) considera que o pensamento científico é, ele próprio, uma atividade cultural, tornando-se assim compreensível a sua utilidade para a vida. Relaciona-se com a práxis de orientação cultural, da qual se distinguem as ciências com suas formas específicas de conhecimento, ou teoria. Por isso considera que, na vida cultural, a formação humana de sentido se apresenta como um todo, marcado por multiplicidade, divergência, permanente mudança e, ao mesmo tempo, unido pela necessidade vital, comum a todos os seres humanos, de produzir a sua própria natureza em forma de cultura (Rüsen, 2014, p. 13).

Ao tornar evidente a ligação entre a História e a interculturalidade, tendo como pressupostos de base a diversidade e a universalidade do ser humano, Rüsen (2002) defende que a capacidade de agir (enraizada na subjetividade) está fundamentada nas relações que o ser humano estabelece entre si e com a natureza e que essas relações são algo permanente no tempo. O ser humano tem que interpretar o seu mundo e a si mesmo para poder viver nele e consigo mesmo. Por isso, Rüsen considera que “toda a identidade cultural se refere à subjetividade daqueles que querem saber quem são e como se diferenciam dos outros” (2014, p. 26), dado que essa subjetividade é efeito da transformação da natureza em cultura e as relações inerentes à multiplicidade cultural fundamentam-se nessa transição.

Quer a identidade quer a memória, embora tenham uma dimensão individual, são aqui discutidas sobretudo na sua dimensão social, como esforços de procura de sentido e, por isso, como processos construtivos: as pessoas, motivadas por uma certa experiência do presente, referem-se e usam o passado de diversas formas, visando também expectativas futuras.

Metodologia: um estudo empírico com alunos portugueses acerca de passado doloroso

É numa perspetiva de atenção à temporalidade histórica que se considera aqui a memória – seja sob a forma de narrativa histórica ou outra, ou de objetos comemorativos ou outros vestígios materiais, mediadores entre o passado e o presente – como fonte para a construção do conhecimento acerca do passado, e não como o passado em si mesmo – abordando-a como evidência (Pinto, 2016), de acordo com a metodologia científica específica da História, nomeadamente no que respeita ao cruzamento de fontes diversas.

Todas as sociedades viveram/vivem momentos conflituantes/dolorosos e criaram narrativas ou discursos históricos que serviram para legitimar instituições e poderes. Por isso, é importante que os alunos entendam não só como se produz o conhecimento histórico, mas também questionem como se conformaram as narrativas históricas e com que propósitos.

O século XX ficou registado na memória coletiva como um período histórico marcado pelos horrores das guerras, por inúmeros conflitos e pela emergência de regimes autoritários. Até à década de 1970, Espanha e Portugal vivenciaram regimes ditatoriais. Na América do Sul, nas décadas de 1960 e 1970, as democracias foram derrubadas por golpes que instauraram ditaduras fortemente ancoradas no uso sistemático da violência pelo Estado. O processo de democratização desses Estados favoreceu a emergência de novos atores políticos, vozes dissonantes, que, antes silenciadas pelos mecanismos de censura e repressão, passaram a exigir o dever de memória e o direito de justiça como condições necessárias à reconciliação nacional. O passado recente é um tema sensível, doloroso, de difícil consenso, envolto de batalhas de memória marcadas por silêncios e esquecimentos. Sobre esse passado circulam diversas

representações “através dos lugares de memória, do ensino de História, das imagens públicas” (Maia et al, 2016, p. 7).

O estudo empírico, de natureza essencialmente qualitativa, do qual se apresenta aqui uma síntese, integrou uma pesquisa realizada no âmbito da colaboração no projeto europeu “Teaching History for Europe in Common / Enseigner les passés douloureux en Europe”, por um grupo de investigadores do CITCEM (Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória») da Universidade do Porto, com o objetivo de esclarecer, tanto numa perspetiva nacional como internacional:

[Q]ue fazer com algumas partes mais dolorosas da nossa História? Que memória(s) (individual ou coletiva) existe(m) desses momentos? Como podemos e devemos lidar didaticamente com esses conteúdos no quadro de uma disciplina como a História? Que perceção têm alunos e professores desses momentos da nossa História e que consciência histórica ajudamos a construir? (Alves e Ribeiro, 2016, p. 17).

Neste estudo participaram alunos e professores, tendo-se recorrido, no primeiro caso, à técnica do *focus group*, com entrevistas em painéis de cinco a seis elementos (cinco grupos de alunos de 14/15 anos a frequentar o 9.º ano e um grupo de alunos de 17/18 anos a frequentar o 12.º ano em escolas do norte de Portugal), para registo dos respetivos comentários e, no segundo caso, ao inquérito *online*, a fim de “olhar a vertente do ensino e da didática” (Alves e Ribeiro, 2016, p. 18). Em ambos os casos, procurou-se obter dados que permitissem, posteriormente, a comparação.

Os alunos foram questionados sobre acontecimentos da História de Portugal que mais conheciam ou desconheciam e, dentro deles, os que são motivo de orgulho ou de vergonha. As entrevistas foram orientadas em torno de seis questões:

Consideram que conhecem bem a História de Portugal? Que episódios da História de Portugal são dignos de orgulho ou de vergonha? Será que a Guerra Colonial faz parte do nosso passado doloroso? Somos ou não responsáveis perante o que aconteceu? Vale ou não a pena, temos ou não necessidade de reparar as pessoas que sofreram as consequências da guerra e, em caso afirmativo, quem são? Qual

será a melhor forma de reparar as injustiças do passado? (Alves e Ribeiro, 2016, pp. 19-20).

Em relação aos professores, seguindo uma linha de investigação em Educação Histórica, procurou-se conhecer as concepções acerca das estratégias de ensino que usam para compreenderem as ideias dos alunos que com eles aprendem e, em particular sobre conteúdos programáticos recentes ou *dolorosos* (Alves e Ribeiro, 2016).

A técnica usada, neste caso, foi a aplicação de um inquérito por questionário *online*, de tipo misto (perguntas abertas e fechadas, gradativas quanto à complexidade) a treze professores, a partir de um conjunto de questões em torno do tema “Ensinar a História difícil” (Alves e Ribeiro, 2016, p. 30). Desta forma garantia-se o anonimato dos interlocutores. O questionário incluía oito perguntas:

- Que episódios da História de Portugal são dignos de orgulho ou de vergonha?
- Na sua opinião, qual o significado/importância da Guerra Colonial no nosso passado doloroso?
- Somos responsáveis por aquilo que aconteceu? Porquê?
- Devemos reparar as pessoas que sofreram as consequências da guerra?
- Como deveríamos fazê-lo?
- Quando leciona este tema sensível, que preocupações pedagógico-didáticas manifesta?
- Qual lhe parece ser a receptividade dos alunos relativamente ao tratamento deste tema? (Alves e Ribeiro, 2016, p. 31).

Com as questões apresentadas, procurou-se efetuar alguma aproximação às perguntas colocadas aos alunos, além das implicações didáticas que poderiam manifestar.

A amostra participante foi selecionada de forma aleatória, sendo constituída por treze professores que responderam de forma completa a todas as questões.

Discussão e conclusões

Em relação aos acontecimentos “dignos de orgulho” os mais referidos pelos alunos foram os Descobrimentos e o 25 de Abril, enquanto o que destacaram com mais “vergonha” foi a Guerra Colonial, o que levou ao seu equacionamento como “passado doloroso” (Alves e Ribeiro, 2016, p. 21).

Quanto à questão que os implicava enquanto herdeiros de um trajeto histórico, ou seja, se podemos falar, hoje, numa “responsabilidade geracional e transgeracional” (Alves e Ribeiro, 2016, p. 21), foram bastante divergentes as posições assumidas, o que não aconteceu quando questionados sobre quem deviam ser os beneficiários de uma possível reparação, sendo a grande maioria favorável à atribuição de reparações aos que lutaram, embora sejam diversas as formas tidas em consideração (ex. monetária, homenagem, etc.).

Em geral, os alunos participantes parecem estar conscientes desse passado histórico nacional e, por mais doloroso que ele seja, entendem que há responsabilidades a serem assumidas.

No que concerne aos professores inquiridos, quando questionados sobre os episódios da História de Portugal “dignos de orgulho ou de vergonha”, a grande maioria pensou na “expansão portuguesa”, no 25 de Abril ou na abolição da escravidão, no primeiro caso, e no período do Estado Novo, com as diversas facetas autoritárias e repressivas, com lugar de destaque no segundo caso. A Guerra Colonial assume aqui, também, uma grande importância como passado doloroso para a maioria dos inquiridos, quer em respostas mais elementares quer em comentários mais elaborados, assumindo uma postura crítica sobre o passado e as suas ramificações no presente (Alves e Ribeiro, 2016).

Quanto ao grau de complexidade e de assunção de responsabilidade/herança, constata-se três patamares gradativos, desde um nível elementar de resposta, passando por respostas descritivas, até posturas de manifesto reconhecimento da responsabilidade e herança do legado da guerra. Por sua vez, é unânime a posição relativa à reparação das vítimas de guerra, sendo que esta não está dependente da responsabilidade sentida sobre os acontecimentos.

Relativamente às questões didáticas, surgem pontos de vista divergentes em contexto de sala de aula, uns mais elementares e generalistas, outros deixam

entender a “multiperspetiva em História” (Alves e Ribeiro, 2016, p. 38), ou até a ideia de que a aula de História pode ser um ponto de partida para saber mais. Outros, ainda, revelam a diversidade de recursos e ferramentas utilizadas na aula, facilitadoras das aprendizagens dos alunos. Salienta-se a importância dada pelos inquiridos à história oral, o que pode favorecer a empatia histórica e uma aprendizagem significativa, mas sem se assumir que se trata de um tema familiar/próximo da realidade conhecida dos alunos. Destaca-se, no entanto, a “ausência da perspectiva do Outro, esquecido do rol de vítimas da guerra sujeitas à possível reparação” (Alves e Ribeiro, 2016, p. 43).

A educação histórica, ao atender às diferentes perspetivas na abordagem das fontes, pode ajudar os alunos a tomarem consciência das repercussões das ações humanas, a analisar os problemas sociais e controversos atendendo à noção de empatia histórica, evitando preconceitos e explicações simplistas que omitam termos como “conflito”, nomeadamente as que ocorrem em narrativas “oficiais”.

A alteridade, a inclusão social e a interculturalidade devem ser promovidas numa sociedade democrática caracterizada pela diversidade cultural. A consecução de tais objetivos implica a construção de identidades históricas, dinâmicas, que se afastem do exclusivismo, e a tomada de consciência da mudança, que caracteriza a ação humana ao longo da história e que envolve a seleção e tomadas de decisão.

Referências

- Alves, L. A.; Ribeiro, C. (2016). Ensinar passados dolorosos, aprender com o uso pedagógico da História. In Maia, T.; Alves, L. A.; Hermeto, M.; Ribeiro, C. *[Re]Construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da história* (pp.11-46). Porto: CITCEM.
- Ankersmit, F. R. (2001). The sublime dissociation of the past: or how to be(come) what is no longer. *History and theory*, 40 (3), 295-323.
- Choay, F. (2000). *A Alegoria do Património*. Lisboa: Edições 70.
- Le Goff, J. (1998). Conclusion. In J. Le Goff, (Coord.) *Patrimoine et Passions Identitaires. Actes des Entretiens du Patrimoine* (pp. 427-438). Paris: Fayard.

- Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.
- Lowenthal, D. (1999). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorenz, C. (2004). Towards a theoretical framework for comparing historiographies: some preliminary considerations. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 25-48). Toronto: University of Toronto Press.
- _____. (2010). Unstuck in Time: the sudden presence of the past. In K. Tilmans, F. van Vree & J. Winter (Eds.), *Performing the Past. Memory, History and Identity in Modern Europe* (pp. 67-105). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Maia, T.; Alves, L. A.; Hermeto, M.; Ribeiro, C. (Orgs.). (2016). *[Re]Construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da história*. Porto: CITCEM.
- Nora, P. (1997). Mémoire et Histoire. In P. Nora (Dir.). *Les Lieux de Mémoire: la République, la Nation, les France* (pp. 23-43). Paris: Galimard.
- Pinto, H. (2016). *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».
- _____. (2017). A Interculturalidade em Educação Patrimonial: desafios e contributos para o Ensino de História. *Educar em Revista*, Vol. 33, N. 63, 205-220. DOI: 10.1590/0104-4060.48650
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil.
- _____. (2008). Memory-Forgetting-History. In J. Rüsen (Ed.). *Meaning & Representation in History* (pp. 90-19). New York and Oxford: Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2007). How to make sense of the past – salient issues of Metahistory. *TD: The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3 (1), July, 169-221.
- _____. (2002). *Western Historical Debate. An Intercultural Debate*. Oxford: Berghahn Books, 2002.
- _____. (2014). *Cultura faz sentido: Orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

Seixas, P. & Clark, P. (2004). Murals as monuments: Students' ideas about depictions of civilization in British Columbia. *American Journal of Education*, 110, 46-171.

Todorov, T. (1992). *Les abus de la mémoire*. Paris: Arléa.

Wertsch, J. (2000). Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history? In P. Stearns; P. Seixas & S. Wineburg (Eds.). *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (pp. 38-50). New York: New York University Press.

CAPÍTULO 35

Marlene Cainelli & Sandra Oliveira

(Universidade Estadual de Londrina, Brasil)

AS HISTÓRIAS DIFÍCEIS, TEMAS CONTROVERSOS: A ESCRAVIZAÇÃO DOS AFRICANOS NOS MANUAIS ESCOLARES BRASILEIROS APROVADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS

O que pensa sobre o tema o indivíduo que foi a escola:

O português nem pisava na África. Foram os próprios negros que entregavam os escravos (Jair Bolsonaro- Presidente do Brasil) (Em entrevista em um programa de televisão)

Escravos, esses, entregues pelas tribos vencedoras dos confrontos armados (pedagoga - professora Universitária -) (em mensagens no Facebook)

Mas não cassaram nenhum, foram vendidos por outros negros que os fizeram de escravos (economista -funcionária pública do Estado do Paraná- Brasil)⁷¹ (em mensagens no Facebook)

⁷¹ "A ideia de que os portugueses nunca estiveram na África é completamente falsa. Na verdade, foram os portugueses que abriram a África para o mundo Atlântico (Europa e América)", afirma Christopher DeCorse professor de antropologia da Universidade de Syracuse, nos Estados Unidos, e autor de livros sobre o Castelo de São Jorge da Mina e o tráfico de escravos. Ao longo de mais de três séculos, navios portugueses ou brasileiros embarcaram a força escravos em quase 90 portos

Este aspecto da História do Brasil que figura como marco canônico constituindo-se como projeção de uma identidade nacional, faz parte do mito da formação da sociedade brasileira. O mito de formação a que nos referimos é a harmonia entre as raças, branca, negra e indígena. A composição étnica brasileira já foi cantada em músicas e relatada em contos. A miscigenação racial faz parte do imaginário brasileiro. Nesse sentido a escravidão também seria um marco de representação da identidade nacional.

Segundo Lilia Schwarcz em entrevista para a BBC News Brasil, maio de 2018:

Só muito recentemente é que foi se colocando em pauta a dimensão da chacina, e o fato de a escravidão mercantil da era moderna ter produzido a maior diáspora vista no mundo depois de Roma. Até o movimento negro contestar a data de 13 de maio, a data era uma data cívica. Era celebrada. Era despolitizada. Atualmente, estamos politizando essa data e deixando bem claro que é preciso lembrar para não esquecer. Mas não é possível celebrar.

A seleção de conteúdos escolares pressupõe por parte de professores, propostas curriculares e livros didáticos uma determinada concepção de história. As definições de conteúdos históricos escolares envolvem também as demandas relacionadas aos poderes constituídos, nesse sentido definir o que se ensina na disciplina de história caracteriza-se por disputas em torno da memória e constituição da nação e de seus sujeitos. Cada sociedade marca e reproduz passados ancorados na história que é contada através de sua face pública. Os manuais didáticos destinados a crianças e adolescentes contemplam como conteúdos a história das instituições políticas brasileira, a história dos governos, dos líderes governamentais, das disputas em torno do poder, seja por guerras,

africanos, fazendo mais de 11,4 mil viagens negreiras. Dessas, 9,2 mil tiveram como destino o Brasil. Os dados são da The Trans-Atlantic Slave Trade Database, um esforço internacional de catalogação de dados sobre o tráfico de escravos - que inclui, entre outros, a Universidade de Harvard. O levantamento foi possível porque os escravos eram uma mercadoria, registrada na entrada e saída dos portos, sobre a qual incidia cobrança de impostos. Segundo o historiador Luis Felipe de Alencastro 4,8 milhões de escravizados chegaram ao Brasil no período entre 1500 e 1850. As importações brasileiras foram 46% das destinadas às Américas. o tráfico atlântico, vitimou cerca de 12 milhões de pessoas e disseminou violência e escravização em todo o continente africano”.

revoluções ou revoltas. Analisar como os livros didáticos de História dos anos finais do ensino fundamental, inscritos no PNLD 2017, produzem as narrativas relacionadas a história nacional é relevante tendo como pressuposto que quase cem por cento dos alunos de escolas públicas brasileira utilizam este material como forma de conhecimento sobre a História do mundo e do Brasil. Como fonte para nossa pesquisa elegemos os conteúdos controversos e traumáticos em torno dos quais direcionamos a análise dos 14 manuais didáticos que compõem o programa em 2017, destinadas aos anos finais do ensino fundamental, no qual participamos como coordenadora institucional e coordenadora pedagógica. Cumpre destacar que, foram inscritas no programa 19 coleções, 14 foram aprovadas e 5 foram reprovadas na etapa da avaliação pedagógica. Nos apoiamos teoricamente em autores como Bodo von Borries, na Alemanha, em pesquisas sobre a “burdening history” ou “história tensa” (2011) e Terrie Epstein e Carla Peck, nos Estados Unidos, que investigam o conceito de “história difícil” (2015) e no trabalho de Maria Auxiliadora Schmidt (2017) no Brasil com o projeto de Histórias controversas.

A avaliação e o uso de livros didáticos no Brasil

Desde 1997, quando se definem as normas que regem o PNLD em seu formato atual⁷², o MEC assume um lugar no qual reconhece o PNLD como uma das bases para o projeto de educação escolar no país. A forma como se tem, institucionalmente, lidado com todos os entraves, debates, processos em torno do programa, ensejou que ele fosse reconhecido como uma política de Estado, apontando para um claro horizonte quanto à intencionalidade em torno dele: a melhoria do material didático que chega às mãos de professores e estudantes brasileiros.⁷³

O PNLD foi regido até o ano de 2017 pelo estabelecido no Decreto 7.084/2010. Neste, estipulava em seu Artigo 14 que a avaliação pedagógica das coleções inscritas seria realizada por “instituições de educação superior públicas, de acordo de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da

⁷² Formato vigente até o ano de 2017 quando finalizamos o processo de avaliação pedagógica das obras inscritas no PNLD 2017.

⁷³ Encerramos a escrita deste artigo em abril de 2019 e, a considerar as declarações e ações recentes advindas dos integrantes do Ministério da Educação, não nos é possível afirmar que o PNLD prosseguirá enquanto política pública para os livros didáticos no atual governo.

Educação, a partir das especificações e critérios fixados no edital correspondente”. seriam elaborados editais próprios com normativas específicas para cada processo avaliativo. Os livros didáticos analisados nesta pesquisa integram o PNLD 2017 e obedeceram a critérios normativos divulgados no Edital de Convocação 02/2015.

Tais critérios são de dois tipos: os comuns a todas as áreas do conhecimento e os específicos de cada componente curricular. Os critérios comuns, por exemplo, aos livros, são extraídos da legislação brasileira que trata direta ou indiretamente da formação escolar. Tendo em conta os princípios éticos, estéticos e de cidadania prescritos pela Constituição Federal de 1988 e replicados em uma série de dispositivos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n. 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Esses dispositivos são traduzidos em termos de prescrições que devem ser obedecidas, sob pena de a coleção não ser incorporada ao Guia do Livro Didático e, em decorrência não ser escolhida pelos professores.

No que tange em específico ao campo da História, ao longo de décadas o movimento foi de trazer para os editais que regulamentam o programa em cada uma de suas etapas, as concepções mais atuais sobre o processo epistemológico que envolve a construção da aprendizagem da história, avançando para as diferentes fases que compõem o processo de conhecimento. Neste sentido, ampliou-se consideravelmente nos editais a normativa em torno do livro de história não veicular verdades absolutas, não se pautar em narrativas únicas, não incorrer em proselitismos de qualquer espécie, dentre estes, o político e o religioso. Estas normativas ancoram-se em princípios científicos que demonstram as vias pelas quais um sujeito compreende e elabora o conhecimento histórico. Tal ancoragem não poderia ser diferente, pois, na sua ausência, fica-se à deriva em meio a um jogo de interesses que movimenta as sociedades em todos os países democráticos do mundo.

De acordo com o Edital do PNLD 2017, em sua parte específica com relação à avaliação de História, fica estipulado que:

É urgente e necessária a desconstrução de noções acerca do livro didático como veiculador de uma verdade absoluta, repositório de toda a informação sobre o passado, informação essa que deve ser prontamente memorizada pelos

educandos, em sequências lineares que dispensam a análise de processos. Essa representação está relacionada à ideia de aprendizagem como transmissão de conteúdos alijados do cotidiano dos estudantes, descolados da vivência temporalmente situada. (PNLD 2017, p. 58)

Durante o século XX os conteúdos relacionados à história política foram predominantes no Ensino de História. Os manuais didáticos destinados a crianças e adolescentes contemplavam como conteúdos a história das instituições políticas, a história dos governos, dos líderes governamentais, das disputas em torno do poder seja por guerras, revoluções ou revoltas. As mudanças na forma de ensinar História não acompanharam nestes anos o mesmo ritmo das mudanças historiográficas, de modo que os conteúdos ensinados são lentamente modificados e/ou repensados. Identificar e analisar essas alterações requer trabalhar com detalhes, com minúcias, dissecando o todo em partes, pois são muito mais proeminentes e identificáveis as permanências quanto à estrutura escolar e aos materiais destinados ao ensino de história, influenciando a conclusão de que tanto um como outro não passaram por transformações ao longo do tempo.

Neste texto trabalhamos com a perspectiva anunciada por Alan Choppin na perspectiva de que o livro é portador de uma história para milhares e envolve múltiplos agentes em sua elaboração, divulgação, seleção, utilização, descarte ou conservação para gerações futuras. Todas estas ações, segundo o autor, estão inseridas em um ambiente pedagógico e são mediadas por marcos reguladores externos a esse ambiente que movimentam o mercado gráfico com cifras bilionárias. Por isso, o tema “livro didático” abarca reflexões diversas que envolvem diferentes agentes e são carregadas de debates e polêmicas (CHOPPIN, 2004).

Segundo as estatísticas divulgadas na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, órgão do Ministério da Educação responsável pela compra e distribuição dos livros em todo o território nacional, no PNLD 2017 foram distribuídos pelo Ministério da Educação 152.351.763 livros

Tabela 1: Dados estatísticos PNLD 2017⁷⁴

Ano do PNLD	Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)
					Aquisição
PNLD 2017	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	96.632	12.347.961	39.524.100	319.236.959,79
	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	49.702	10.238.539	79.216.538	639.501.256,49
	Subtotal: Ensino Fundamental	111.668	22.586.500	118.740.638	958.738.216,28
	Ensino Médio: 1ª a 3ª Série	20.228	6.830.011	33.611.125	337.172.553,45
	Total do PNLD 2017	117.690	29.416.511	152.351.763	1.295.910.769,73

Fonte: Retirado da página do FNDE.

<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

⁷⁴ No PNLD 2017 foram distribuídas coleções novas para os alunos dos anos finais do ensino fundamental. Para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, do campo e do Ensino Médio ocorreu a reposição dos livros consumíveis. Também foram distribuídos livros para atender ao acréscimo de matrículas nos diferentes segmentos de ensino.

A considerar os dados indicados na tabela, os livros que foram utilizados como fonte de pesquisa para a escrita deste artigo, chegaram às mãos de mais de dez milhões de alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental nas escolas públicas de todo o país. Tais dados imprimem destaque ainda maior para a importância da discussão sobre a centralidade dos livros didáticos e a disseminação da história proposta em suas páginas principalmente quanto a questão da verdade histórica e a forma como a verdade é vista pelos alunos. Em pesquisa realizada sobre livros didáticos com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental chegamos à conclusão de que livros didáticos são vistos pelos alunos a partir de uma rigidez em relação à verdade, ou seja, o livro teria a 'posse sobre a verdade do passado'. Nesse sentido, se torna de grande importância a História por ele disseminada. A forma de entendimento da verdade proposta pelo livro didático precisa estar articulada ao entendimento de Hobsbawm sobre a questão do historiador e da verdade:

Defendo vigorosamente a opinião de que aquilo que os historiadores investigam é real. O ponto do qual os historiadores devem partir, por mais longe dele que possam chegar, é a distinção fundamental e, para eles, absolutamente central, entre fato comprovável e ficção, entre declarações históricas baseadas em evidências e sujeitas a evidenciação e aquelas que não o são (HOBBSAWM, 1998, p. 8).

Segundo Estevão Martins a questão é que:

A verdade como referência constitui-se em um horizonte de compreensão, a partir do qual e com vistas ao qual o investigador procede. A certeza de a alcançar é indicativa, pois as circunstâncias concretas de realização da pesquisa apresentam variações que permitem apenas graus aproximativos de garantia da segurança cognitiva associada ao conteúdo firmado no argumento discursivo da narrativa histórica. O conjunto de tais circunstâncias, todavia, não impede a convergência dos critérios de produção de conhecimento utilizados pela prática profissional. Essa prática é orientada pela formação especializada, pela referência teórica e pelo treino metódico. Teorias e práticas encontram-se dentro de uma espécie de horizonte de referência. Esse horizonte articula a pretensão de verdade embutida na faculdade

As histórias difíceis, temas controversos: a escravização dos africanos nos manuais escolares brasileiros aprovados pelo Programa Nacional de Avaliação de livros didáticos

racional humana, as circunstâncias espaciais e temporais da sociedade e da cultura em que está imerso o historiador, como agente individual e social.

(MARTINS, 2010, p.8)

Nas argumentações defendidas por Rafael Saddi a verdade histórica precisaria de três elementos para ser validada:

1) Pertinência empírica. Trata-se aqui de conteúdos factuais que realmente podem ser inferidos das fontes históricas.

2) Pertinência Interpretativa. Trata-se aqui do modo como nós interpretamos esses conteúdos factuais. De que forma nós criamos sobre ele, a partir de ideias, conceitos, noções, significado para aquele conteúdo.

3) Coerência Normativa. Por último, pode-se discordar de uma história por uma questão normativa. Isso é, pelo tipo de orientação que essa história produz para o presente. (SADDI, 2010, p.61)

Essas duas questões, a saber: entender o livro didático como uma produção que pode ser analisada a partir do escopo conceitual da história pública e as possibilidades de delineamento em torno da ideia de verdade histórica, foram parâmetros para o desenvolvimento da pesquisa e a elaboração dos resultados que passamos a apresentar.

A escravização de africanos no Brasil nos livros didáticos de História aprovados pelo PNLD – 2017.

A pesquisa a qual deu origem a este artigo utilizou como as 14 fichas consolidadas das 14 coleções aprovadas no PNLD 2017. Elaboramos um instrumento de pesquisa no qual as respostas dos avaliadores para as questões da ficha de avaliação que abordavam sobre a História da África e dos afrodescentes foram trabalhadas lado a lado possibilitando assim uma visão horizontalizada de como a temática é tratada no conjunto das coleções classificando-as em pontos de avanços e pontos lacunares. Após, avançamos para a análise de uma coleção em específico e verificamos como essas temáticas são apresentadas em um dos mais comprados livros de História para os anos finais do ensino fundamental.

Com relação a abordagem sobre a África e os afrodescendentes no livro didático localizam-se três orientações no Edital PNLD 2017, todas situadas no Anexo III intitulado “Princípios e critérios para a avaliação de coleções didáticas”. No item 2.1.1, que regulamenta sobre o “Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental”, assevera-se:

Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o ensino fundamental, serão excluídas as coleções que não obedecerem aos seguintes estatutos:

2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008. (Edital PNLD 2017, p. 50).

No item 2.1, “Critérios eliminatórios comuns a todas as áreas”, são estabelecidos os seguintes parâmetros para serem observados no processo de avaliação das obras:

- promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural; (Edital PNLD 2017, p. 49).

Ao estabelecer os “Critérios específicos eliminatórios para o componente curricular História”, na parte específica sobre o Manual do Professor, estabelece a seguinte normativa:

o livro didático orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas pela coleção didática para a implantação do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e da História das nações indígenas; (Edital PNLD 2017, p. 59).

As histórias difíceis, temas controversos: a escravização dos africanos nos manuais escolares brasileiros aprovados pelo Programa Nacional de Avaliação de livros didáticos

Na ficha de avaliação utilizada no processo de 2017, elaborada a partir do constante no edital, esses quesitos foram organizados em três questões, sendo:

Questão 8 - (Manual do Professor): Orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas para a abordagem significativa e pertinente do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas em estrita observância às Leis 10.639/03 e 11.645/08. (BRASIL, 2016, p. 125)

Questão 29 - (Formação Cidadã): Cumpre a Lei nº 11.645/2008 – “Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (BRASIL, 2016, p. 131)

Questão 30 - (Formação Cidadã): A obra cumpre as leis n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (história e cultura afro-brasileira), e n. 11.645, de 10 de março de 2008 (história e cultura afro-brasileira e indígena). Nesta questão, atenha-se ao que diz respeito à História e à cultura afro-brasileira.

Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Portaria normativa 21, do Ministério da Educação, de 28 de agosto de 2013. - Dispõe sobre a inclusão da educação para as relações étnico-raciais, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do Ministério da Educação, e dá outras providências.

Parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do Ministério da Educação, e dá outras providências.

Parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL, 2016, p. 132-3)

Durante o processo de treinamento dos avaliadores participantes do PNLD 2017 a Lei 11.645 foi apresentada com detalhamentos e exemplificações sobre o tratamento da História da África e cultura afro-brasileira nos livros didáticos, tanto em relação aos problemas identificados como em relação as abordagens consideradas exemplares quanto ao cumprimento da Lei. Tratou-se também, em específico, sobre o Manual do Professor, abordando as tipologias de material para subsidiar o professor na abordagem do tema (textos complementares, sugestões de leituras, filmes etc) assim como quanto ao desdobramento da temática no livro do aluno. A questão 30 foi examinada em separado, dentro da parte de Formação Cidadã, com minúcias sobre os conteúdos relacionados aos temas relacionados à África e aos afrodescendentes nas obras didáticas. Recorreu-se a imagens e textos de livros de décadas passadas e atuais, sempre descaracterizados, para explanar sobre as transformações e permanências identificadas acerca da temática ao longo do tempo.

Para responder a essas questões o avaliador deveria, após a leitura de toda a coleção, indicar quais as partes da obra na qual foi apresentada e tratada a História da África e todas as demais temáticas que abordam sobre os afrodescendentes ao longo da História do Brasil, registrando essas passagens na ficha e analisando, qualitativamente, se o conteúdo assevera uma abordagem concernente ao estabelecido por Lei.

A análise das coleções aprovadas

A História da África é proposta na maioria das coleções a partir de uma seleção de conteúdos que destaca reflexões sobre a história e historiografia, que apresenta um panorama acerca dos estudos e do estado da arte referente a temática da história do continente africano e das formas como essa história tem sido contada. Abarca temas como: a importância da oralidade para a construção da história do continente africano; as rotas comerciais naquele continente; a presença do cristianismo; a constituição das relações políticas entre os chamados “povos da floresta”; o imaginário sobre a África na política portuguesa, o colonialismo europeu, a delimitação de fronteiras, a construção dos estados-nacionais e a emergência de projetos identitários.

A história e a cultura dos afrodescendentes no Brasil é tratada a partir de diversos recortes temáticos. Ao abordar o processo de escravidão, paralelamente, constam textos complementares e ou propostas de atividades que remetem a luta constante pela liberdade e para as consequências advindas da escravidão na constituição política e cultural do país. Para cumprimento do disposto na legislação nas coleções há uma quantidade significativa de conteúdos que tratam da discriminação e, em específico, do enfrentamento ao racismo. No trecho a seguir é possível conhecer a sistematização dos conteúdos que é recorrente na maioria das obras. Selecionamos um exemplo entendido por mais representativo do conjunto de dados analisados mas, cumpre informar, que há alguns com recortes de conteúdos mais tradicionais e outros com avanços para conteúdos recentemente incorporados a história ensinada na escola:

A história da África; - Pré-história; Egito e a Núbia como civilizações da África; Reinos e impérios islamizados do Sahel; Presença africana no Brasil; A história de Carolina Maria de Jesus; História da África antes os Europeus; O preconceito e a ignorância sobre a África; Território e demografia da África; O islamismo na África; Reinos e impérios africanos; Religiosidades; Comércio e exploração da África; Tráfico negreiro; - Expansão do cristianismo na África e resistência; Discriminação política e social; A revolta dos Malês; Abolição; Ideologia da mestiçagem; A dominação britânica na África; Formação de Quilombos; A expansão imperialista sobre a África; A independência na África; Movimentos de identidade africana; A diferença entre negros e brancos no Brasil; Os negros e as políticas afirmativas.

Entre avanços e lacunas percebidas nas obras em análise podemos destacar alguns desafios a serem enfrentados. Com relação as lacunas identificam-se que, ainda que as temáticas aqui tratadas tenham recebido considerável investimento principalmente no tocante a busca por uma atualização historiográfica e também em relação à reflexão sobre os preconceitos, intolerância e racismo na sociedade brasileira atual, ainda há permanências a serem ultrapassadas. Selecionamos vários trechos nos quais os avaliadores, tendo por referência a legislação já apresentada no texto, apontam e analisam as ausências mais significativas:

enfoque mais na História da África e menos no processo de migração ou diáspora dos povos africanos – provocadas sobretudo pelo processo de colonização e imperialismo implementados por nações europeias na espacialidade africana –, a discussão referente a migração forçada de povos africanos ao Brasil, bem como o histórico de adaptação e construção de uma cultura afro-brasileira no país é pouca discutida;

a diminuição de todo o continente africano à constituição de sociedades ágrafas, formulação que, de certa forma, esconde a diversidade dos povos africanos ou reforça a ideia da África como um continente homogêneo que não dispõe de evidências escritas para o estudo de seu passado;

a abordagem da história desses povos ocorre de forma relativamente desconectada da História de outras sociedades e a representação desses povos como escravos é bastante recorrente, sobretudo no processo de colonização da América Portuguesa;

ainda que algumas práticas de resistência e protagonismo sejam apresentadas em variadas situações, também perdura uma análise política da história desses povos, com pouca visibilidade para as suas práticas culturais, identidades e inserção em variadas situações de trabalho, cultura e lazer, no presente e no passado;

falha ao deixar de fazer uma abordagem mais ampla que discuta o contexto das leis que regem o assunto para os currículos escolares nacionais e que esteja presente em todos os volumes. Assim, a discussão fica fragmentada e restrita aos exercícios ou unidades que abordam o assunto;

as obras não oferecem contribuições relevantes no que respeita à problematização da cultura racista presente na sociedade brasileira, um aspecto imprescindível na inclusão e tratamento dessas temáticas no processo de ensino e aprendizagem de história no presente contexto.

Com relação aos avanços identifica-se, para além dos já anunciados, que há uma alteração na forma de tratar o tema escravidão nos manuais e um cuidado esmerado na seleção de textos e imagens que coloquem os países do continente africano como detentores de uma rica história. No que se relaciona ao tratamento dos afrodescendentes o destaque é para a intensificação de abordagens na qual

As histórias difíceis, temas controversos: a escravização dos africanos nos manuais escolares brasileiros aprovados pelo Programa Nacional de Avaliação de livros didáticos

os mesmos são colocados como protagonistas e os cuidados de apresentar sobre a importância dos movimentos sociais envolvidos na luta contra a discriminação e racismo. Os trechos a seguir apresentam outros avanços destacados nos documentos analisados:

procurar abordar a presença africana no Brasil não apenas na perspectiva da escravidão, [...], mas também pela valorização de algumas expressões culturais, como a capoeira, e de ações afirmativas mais recentes;

destaque-se que, além dos textos complementares, há ampla lista de indicações de livros, sites e filmes para o professor tanto no que diz respeito à temática indígena quanto à temática africana e afro-brasileira;

pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra;

há, nessas orientações, uma preocupação em ressaltar a importância de se valorizar as identidades culturais da matriz africana e indígena, e também vinculando essa problemática às ideias de cidadania e diversidade cultural;

há orientações de caráter teórico onde são indicadas a legislação e também a relevância de estudos de tais temáticas para a sociedade, valorizando as contribuições pluriétnicas na formação da população brasileira, ressaltando que a inclusão dessas temáticas colabora para a desconstrução de preconceitos e estereótipos sobre africanos e indígenas.

Esta forma de ensinar história da África, dos africanos e da escravização destes no Brasil resultou na forma que os escolarizados entendem a escravidão no Brasil. Para os escolarizados podemos inferir a partir do estudo em um dos mais comprados livros de História para os anos finais do ensino fundamental que a forma como a escravização dos africanos é narrada no livro que houve uma higienização deste período de uma forma ainda inicial podemos afirmar que o assunto da escravização é só mais um capítulo na história política e administrativa do Brasil onde não há dor, trauma ou sentimentos.

O conteúdo é trabalhado no livro do 6º ano do ensino fundamental. São dedicadas primeiramente 35 páginas a este período que integra a 1ª unidade do 8º ano chamada de **Dominação e Resistência** que se dedica a estudar a colonização portuguesa na América. O capítulo 1 **Africanos no Brasil: dominação e resistência se divide nos seguintes temas: Havia escravidão na África antes dos Europeus? Guerra escravidão e tráfico Atlântico, Resistência e atividades**. A primeira frase do capítulo é bem contundente da forma como pretende abordar o tema e da divisão de responsabilidades que destina aos africanos “Sim existiu escravidão na África antes da chegada dos Europeus, afirmando com a legitimidade dos historiadores. Segundo Historiadores especializados. O livro parte então da ideia de que os Europeus, no caso os portugueses apenas aumentaram uma prática que já existia. Em todos os momentos do livro é anunciado que a escravidão sim teve ajuda dos Africanos. Assim o autor afirma que houve coparticipação dos africanos na escravização.

Quando fala de números o livro didático argumenta que “4,9 milhões de africanos desembarcaram em portos brasileiros”. Sem mencionar que foram forçadamente trazidos. O livro continua “boa parte do que hoje é a América foi construída com o trabalho desses africanos e seus descendentes.” Em momento algum do texto há a palavra “forçado”, desembarcaram forçados, trabalho forçado. Esta palavra aparece apenas na discussão da travessia onde é informado para o aluno que “os africanos eram forçados a embarcar nos navios”, mas não eram forçados a desembarcar nos portos. Ao informar que os africanos não vieram para cá por vontade própria o livro informa que “foram trazidos para cá para trabalhar”.

Não foram trazidos como mercadoria e objeto de compra e venda. Ao falar da carta de alforria o texto informa “ documento de libertação obtido geralmente após longos anos de trabalho”. Nenhuma informação sobre valores ou que o africano geralmente comprava de volta sua liberdade que foi retirada quando embarcou em um navio para a América.

Logo depois somos informados que “além de sua força de trabalho os africanos trouxeram também suas culturas e que estas culturas marcaram a forma de viver dos brasileiros.” A violência é trabalhada em um parágrafo do texto onde é informado ao aluno que os castigos eram por motivos como distração do trabalho ou querer descansar fora de hora. Também é informado alguns instrumentos de

castigos com fotos como a palmatória e a gargalheira. A máscara de flandres é indicada ao se contar a História de Anastácia que teve que usar a máscara por conta dos ciúmes da mulher do senhor por sua beleza. Não há menção a violência dos senhores por conta que os africanos escravizados eram propriedade deste.

Na 13ª unidade denominada Abolição e República 8 páginas descrevem o processo de abolição da escravidão no Brasil centrado principalmente nas leis e na resistência a escravidão caracterizada pela resistência e pelo movimento abolicionista. Na questão da resistência o exemplo marcante é a questão da capoeira caracterizando uma resistência cultural. As imagens que dão suporte ao conteúdo são de africanos e descendentes praticando a capoeira. No item onde a Resistência é discutida é informado ao leitor que a escravidão é uma instituição muito antiga e existiu em várias partes do mundo. O que causava a resistência é informado ao leitor que o excesso de trabalho, a disciplina rigorosa, os castigos, o fato do senhor não cumprir a palavra quando o escravo conseguia o dinheiro para comprar sua carta de alforria. Aí vem as formas de resistência dos africanos elencadas da seguinte maneira “ eles resistiram praticando religiões de origem africana, jogando capoeira, promovendo festejos, como o congado, o reisado, o jongo e fundando irmandades”. Nenhuma menção a violência, nenhuma menção a violência da resistência. Ao final do capítulo há uma menção a outras formas de resistência onde é colocado que “ Em primeiro lugar os africanos e descendentes resistiam fazendo corpo mole no trabalho, quebrando ferramentas, incendiando plantações, suicidando-se, agredindo feitores e senhores, negociando melhores condições de vida e trabalho e por fim formando os quilombos.

O mais intrigante na análise do conteúdo sobre a escravização dos africanos pelos portugueses e brasileiros é que em nenhum momento foi abordada a questão da mercadoria. Vidas humanas transformadas em mercadorias. Apenas quando fala das trocas entre os africanos e as vidas humanas aborda a questão “ o comércio de pessoas da África para onde é o hoje o Brasil durou 350 anos e foi feito por europeus, africanos e mercadores do Rio de Janeiro e Salvador. As embarcações cruzavam o Atlântico e conseguiam escravos no litoral africano, em troca de produtos como tecidos, pólvora, armas de fogo e os revendiam no Brasil.

Esta forma de apresentar o conteúdo histórico sobre um tema traumático na história brasileira serve ao intento de manter o passado no passado. Segundo Luis Sanfelipo

A noção de temporalidade que emerge das ideias de uso do conceito de trauma na história supõe o estabelecimento de uma relação não linear entre passado e presente. O que tem sido pode afetar o presente. Na medida em que este passado foi reprimido e esquecido devido à sua natureza irreconciliável com as representações atuais. Por sua vez, o presente também possuiria a capacidade de modificar o passado que não estaria a fim de morrer. A segunda vez daria ao primeiro um novo significado e, desse modo, introduziria a possibilidade de mudar a memória e o valor do passado. Para o autor passado e presente permanecem separados por repressão, mas em incidência mútua constante. (SANFELIPPO)

Utilizando de Hartog e Koseleck o autor afirma que podemos encontrar um esboço de explicação, se considerarmos a possibilidade de que o nosso modo de ligação com o passado, ou melhor, articular passado, presente e futuro mudou durante as últimas décadas. As declarações de François Hartog que pelo menos uma das condições de possibilidade de importação e os diferentes usos da categoria de trauma no campo da história na caracterização geral das diferenças entre o modo antigo e o moderno articula passado, presente e futuro. A ordem antiga seria caracterizada por ser, em certo sentido, atemporal: toda a história funcionaria como "um tempo estático que pode ser conhecido como tradição "(Idem, P. 36.) e os fatos passados valeriam como exemplos, que orientariam a apresentar e antecipar um futuro que já era conhecido em sua forma, embora não em sua data. Assim, a história seria "magistra vitae" (Koselleck, 1993 -1979 -, capítulo 2). Portanto, "a luz vem do passado" e a relação com este é baseada na imitação (Hartog, 2013, p. 218). O passado deixou de guiar: a luz só poderia vir de um futuro que deveria ser melhor e revolucionário.

Conclusão

Quais as relações podem ser estabelecidas entre as falas das pessoas que frequentaram a escola e hoje ocupam cargos que exigem um comprometimento com a História do Brasil, aqui entendida como a narrativa produzida por meio de

um método com regras específicas, circunstanciada por referências teóricas amplamente validada pela comunidade de pesquisadores no mundo? Como o abordado nos livros didáticos podem, ou não, contribuir para que análises tão erradas adentrem ao mundo público revestida de veracidade? Por quem e para quem tal discurso é validado? Os pesquisadores brasileiros que se dedicam ao campo do ensino de História estão empenhados na construção de tais respostas, mas o cenário atual é desolador.

É fato que, conforme abordamos no texto, o que se ensina como conteúdos históricos na escola é resultado de um longo processo de disputa em torno da memória e, como as perguntas feitas ao passado tem como ponto de partida o presente, vivenciamos no Brasil uma desconstrução dos avanços garantidos pela constante luta do movimento negro e que foi garantida nas Leis 10.639, de 2003, e Lei 11.645, de 2008. As alterações nos editais as quais indicamos no texto foram pautadas por todo um movimento político e social pautado na construção de uma sociedade democrática e, principalmente, comprometida com a necessidade de garantir narrativas múltiplas que valorizassem a riqueza da diversidade existente no Brasil. Especificamente quanto a História da África e dos afrodescendentes, garantiu-se por meio dos editais que os livros adequassem os conteúdos para que o expresso em Lei fosse garantido. O que se vivencia no país nos últimos anos, de forma mais acirrada a partir de 2015, são ações propositais que questionam abertamente as políticas afirmativas voltadas para os afrodescendentes. O avanço de um pensamento conservador e de extrema direita legitima as falas que dão início a este texto. É neste contexto que tememos quanto ao futuro pois, os avanços identificados nos livros didáticos pautados em estabelecer uma aproximação com a historiografia produzido sobre a África e os afrodescendentes foram identificados mas é fato posto que há um longo caminho a percorrer e, a considerar o que se elege hoje como conhecimento válido no país sobre a nossa História, concluímos que esse caminho possa ser dinamitado por aqueles que colocam no outro, no caso os afrodescendentes brasileiros, a autoria da própria destruição.

Referencias

- BORRIES, Bodo v. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico? In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016.
- BRASIL. Guia de livros didáticos. PNLD 2017: História - Ensino fundamental/anos finais. Brasília, DF Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2016. 140 p.
- BRASIL. Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2017.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 2004, vol.30, n. 3.
- EPSTEIN, Terrie. *Interpreting National History. Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*. New York: Routledge, 2009
- HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- HOBBSBAWM, E. J. *Sobre História: ensaios*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cia. das Letras, 1998
- KOSELLECK, R. (1993 -1979-): *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona. Paidós.
- MARTINS, Estevão de Rezende. História: conhecimento, verdade, argumento. *Dimensões*, vol. 24, 2010, p. 5-32.
- SADDI, Rafael. Didática da História como sub-disciplina da Ciência Histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.
- SANFELIPPO, Luis *El trauma en la historia. Razones y problemas de una importación conceptual*. *Pasajes*. Valencia, n. 40, p. 24-37, 2012-2013

Temas controversos da história e políticas educativas em Portugal: a inter-culturalidade e a
intração do "outro" nos documentos oficiais e nos manuais escolares

CAPÍTULO 36

Glória Solé

(Universidade do Minho, Portugal)

TEMAS CONTROVERSOS DA HISTÓRIA E POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL: A INTER-CULTURALIDADE E A INTEGRAÇÃO DO “OUTRO” NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NOS MANUAIS ESCOLARES

Introdução

Em Portugal desde a década de 90 que o ensino da História teve forte influência da investigação anglo-saxónica que se tinha vindo a realizar desde os anos 70 e desenvolvida nos anos 80 e 90 através de vários projetos como o School History Project (SHP) e Concept of History and Teaching Approaches 7-14 (CHATA) e o Projecto History 13-16, coordenados por Peter Lee e Daniel Shemilt (Lee & Ashby, 1987; Shemilt, 1980, 1987). Estes projetos tiveram enorme sucesso em Inglaterra não só no desenvolvimento da compreensão histórica nos alunos, mas também nas mudanças empreendidas pelos professores ao nível dos métodos de ensino da história e da relevância em termos curriculares atribuída a esta disciplina (Lee, 2014). Estes projetos, entre outros, revelaram-se relevantes para conhecer as ideias dos alunos e repensar formas de ensino da História, adequando

métodos, estratégias e atividades significativas e desafiadoras, promotoras de pensamento inferencial, dedutivo e crítico, essencial à estruturação do pensamento histórico nos alunos.

Este texto, surge no âmbito desta linha de investigação em Educação Histórica que se tem vindo a consolidar há mais de 3 décadas em Portugal, não só a nível da investigação realizada, mas também no impacto desta na formação de professores dos vários ciclos de escolaridade, nos referenciais normativos da área de História e na produção de manuais e projetos educativos editoriais.

O objetivo principal deste artigo visa reflectir e analisar como os temas controversos, difíceis e conflituosos, bem como a questão da interculturalidade e a integração do outro surgem nos documentos oficiais em Portugal, com destaque para os mais recentes documentos, nomeadamente o *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade obrigatória* (ME, 2017) e as *Aprendizagens Essenciais em História* (ME, 2018). Este trabalho surge na sequência de um anterior (Solé, 2017) subordinado à análise das competências específicas no ensino da História, expressas nos documentos normativos. Procuro ainda analisar os processos históricos ligados à relação entre interculturalidade e consciência histórica expressa nos manuais escolares do 8.º ano em relação à temática da Escravatura, através de um estudo paralelo de comparação entre a produção historiográfica escolar brasileira e a portuguesa, a partir da análise de 6 manuais escolares (Squino, Solé & Barca, 2018), questionando-se o papel do manual escolar para a aprendizagem da História, visando o desenvolvimento da consciência histórica, e na aquisição de competências da memória histórica (Rüsen, 2010).

Programas de ação Política com influência no currículo normativo dos Ensino Básico e Secundário no ensino da História

Em Portugal, a partir dos anos 90 do século passado, a investigação em Educação Histórica de influência anglo-saxónica teve claros reflexos no ensino de História no nosso país, como o comprovam os documentos oficiais, *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (ME-DEB, 2001) e as *Metas de Aprendizagem* (ME/DGIDC, 2010) que incorporam contributos na sua formulação

da Educação Histórica, no entanto, o primeiro documento foi revogado em 2011⁷⁵, e o segundo substituído pelas *Metas Curriculares* para o 2.º e 3.º CEB (MEC, 2013). A revogação deste documento e a substituição rápida por outros, reflete uma opção política do Ministério de Educação e Ciência do anterior governo, que traduz uma perspetiva de ensino que valoriza acima de tudo o conhecimento em detrimento das competências, palavra “banida” e substituída nos documentos oficiais por “capacidades”. Também em outros países da Europa se estava a assistir a uma revalorização dos conteúdos (conceitos substantivos) em detrimento das competências nos curriculum nacionais.

O documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (DEB, 2001) clarificava as competências gerais a alcançar no final da Educação Básica (que é de 18 anos em Portugal desde 2009) tendo como referentes os pressupostos da *Lei de Base do Sistema Educativo* (LBSE, ME, 1986), sustentando-se num conjunto de valores e de princípios. Este documento, no que diz respeito à História, enfatiza a relevância da aprendizagem da História no currículo do Ensino Básico, pois esta contribui para que “através dela o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança (ME-DEB, 2001, p. 87). Sustenta-se que a construção do saber histórico não se limita aos conhecimentos históricos (conceitos substantivos) mas ao desenvolvimento de competências específicas em História, definidas a partir dos três grandes núcleos que estruturam o saber histórico: o tratamento de informação/utilização das fontes; a compreensão histórica consubstanciada nos três vectores que a incorpora: a temporalidade; a espacialidade e a contextualização; e a comunicação em história. Este documento não pretendia substituir os programas de História mas contribuir para “uma gestão mais equilibrada e aberta desses programas (...) sustentado em experiências de aprendizagens específicas que possam favorecer nos alunos, a construção de esquemas conceptuais que os ajudem a pensar e a usar o conhecimento histórico

⁷⁵ O referido documento foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro que determina: a) O documento supracitado deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal; b) As orientações curriculares desse documento deixam de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente para os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais; (...)

de forma criteriosa e adequada” (ME, DEB, 2001, pp. 87-88). Reforça-se o papel do professor em ajudar os alunos a construir o seu saber histórico, a pensar historicamente, e a expressar as suas ideias históricas, à luz da investigação em cognição histórica. Apesar da relevância deste documento para o Sistema Educativo em Portugal, este deixou de ser um referente normativo abolido pelo Despacho n.º 17169/2011.

Independentemente das decisões políticas, que pretenderam substituir as competências por capacidades e atitudes, valorizando essencialmente os conhecimentos (veja-se a *Metas Curriculares* (MEC, 2013)) em detrimento dos procedimentos de aprendizagem ao nível das competências, estamos convictos que através de uma abordagem construtivista, já enraizada em Portugal desde os anos 90, não será uma causa perdida, na nossa ótica. Veja-se o recente Despacho n.º 5908/2017 que autoriza, a implementação da autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básicos e secundários, no ano de 2017/2018 (DRE), que indica as *Aprendizagens Essenciais* (AE) (MEC/DGE, 2018), para além dos conteúdos disciplinares, ou seja os conhecimentos significativos, indispensáveis e relevantes a adquirir nas disciplinas pelos alunos, articulados conceptualmente, mas também as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos em cada área disciplinar. Preocupa-se com o que os alunos devem saber, os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse saber, mas também o saber fazer, ou seja a mobilização desse saber em novas aprendizagens na sua articulação horizontal nas várias áreas disciplinares e a nível vertical, nos vários anos de escolaridade.

Neste documento trata-se de estabelecer o que é essencial em cada área disciplinar, e o que pode ser opcional (25%). O documento, no que diz respeito aos programas de Estudo do Meio (1.º Ciclo), de História e Geografia de Portugal (2.º Ciclo) e de História do Básico e Secundário, determina um corte de 25% em todos os programas, cabendo aos professores e às escolas determinar o que leccionar de opção nesses 25 %, retomando-se os pressupostos de um curriculum aberto e flexível. As *Aprendizagens Essenciais*, tal como o documento expressa na introdução “são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no [*Perfil dos Alunos à Saída*](#)

[da Escolaridade Obrigatória](#)” (MEC/DGE, 2018), foram elaboradas integrando o contributo dos documentos curriculares existentes, ou seja todos os documentos anteriormente enunciados, a *Lei de Bases do sistema Educativo* de 1986, o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (DEB, 2001), as *Metas de Aprendizagem* (MEC/DGE, 2010), os *Programas Curriculares* de 1991 para o Ensino Básico, nomeadamente de Estudo do Meio, História e Geografia de Portugal e de História para o 3.º CEB e dos programas de História A e História da Cultura e das Artes de 2001/ 2002 e 2004 respetivamente, para o Ensino Secundário, mas tem pouco a ver com as *Metas Curriculares* (MEC, 2011) que privilegiam a avaliação do saber em termos cognitivos.

As AE são a base comum para a aprendizagem de todos os alunos, no entanto não esgota a aprendizagem que os alunos tem de aprender. A par do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (MEC/DGE, 2017), constitui-se como o referencial para a avaliação interna e externa. O documento incorpora contributos de referenciais internacionais sobre o ensino e aprendizagem (da União Europeia, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), revisão de literatura da mais recente investigação em educação e documentos curriculares de outros países (ver MEC/DGE, 2017, p. 10).

O documento *Perfil dos Alunos* apresenta-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Num primeiro momento, estão em evidência os princípios e a visão pelos quais se pauta a ação educativa; num segundo momento, os valores e as competências a desenvolver. Este documento respeita o carácter inclusivo e multifacetado da educação e sustenta, uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável“(MEC/DGE, p. 10).

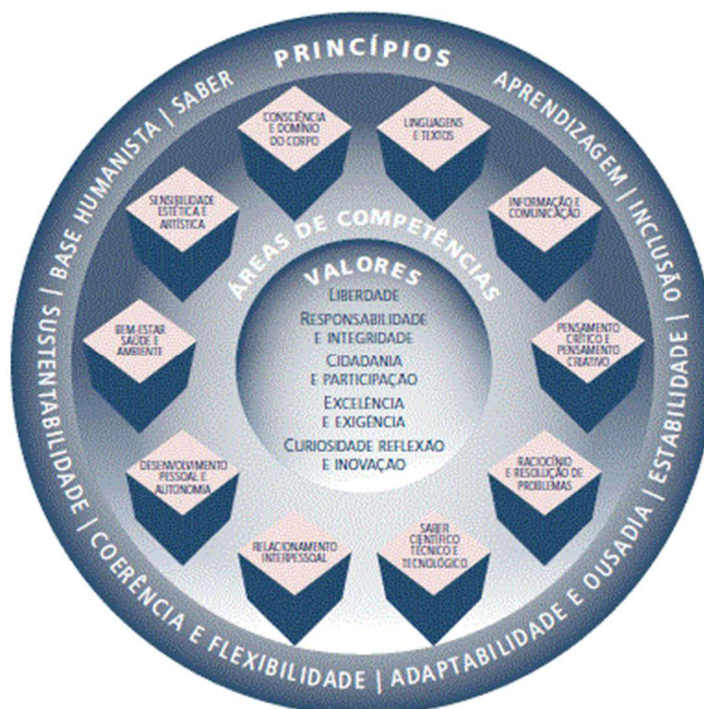


Figura. 1- Esquema Concetual do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. In MEC/DGE (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade*, p. 12.

Este documento reforça a relevância das competências entendidas como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (p. 19), reforçando a ideia de interligação entre as três dimensões.



Figura 2- Esquema concetual de competência adaptado de “The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework”, In: Global competency for an inclusive world, OECD, 2016. (In MEC/DGE, 2017, p. 19).

As Aprendizagens Essenciais (AE) de História identificam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que se pretendem atingir com a aprendizagem da História no 3.º ciclo e constituem-se como o documento curricular base para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, contribuindo para a consecução do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA). Identificando as AE, permite-se o aprofundamento de temas, as explorações interdisciplinares e a mobilização de componentes locais do currículo. As Aprendizagens Essenciais (AE) foram elaboradas numa perspetiva construtivista de encarar o ensino-aprendizagem e visam que o aluno adquira uma consciência histórica que lhe permita assumir uma posição crítica e participativa na sociedade, reconhecendo a utilidade da História para compreender de forma integrada o mundo em que vive e para a construção da sua identidade individual e coletiva.

Temas controversos/difíceis nas Aprendizagens Essenciais de História do 2.º e 3.º CEB

A História, através da análise fundamentada e crítica de exemplos do passado, é uma disciplina fundamental para promover a cultura de autonomia e responsabilidade, referida no documento *Perfil do aluno* (MEC/DGE, 2017). Segundo Bodo von Borries (2018a) a História não deve ser entendida como mera informação, mas interpretação, contextualização, narração, para dar sentido ao presente e futuro. Tem como objeto de estudo o passado, mas visando olhar para o futuro, ou seja, preparar para treinar para o futuro. Contribuí para a construção de identidades, devalar e reflectir sobre controvérsias e temáticas difíceis e atender às mudanças. Vários autores defendem que um dos pontos fundamentais da História é a orientação temporal, entendida como as relações passados, presentes e horizontes de expectativa (Barca, 2015; Bodo von Borries, 2017; Koselleck, 2006; Rüsen, 2001; 2010). A História deve servir-nos para nos orientar na vida, compreender os fenómenos e acontecimentos do presente e desenvolver competências para a tomada de decisões conscientes na resolução de problemas do quotidiano.

Compreender o mundo, implica conhecer as histórias difíceis e controversas, que nem sempre são devidamente incorporadas nos programas escolares, pelo seu silenciamento e/ou omissão, ou por visões etnocêntricas e nacionalistas que muitas vezes estão presentes nos programas e manuais escolares.

Epstein e Peck, na sua obra editada em 2017, *Teaching and learning difficult histories in international context*, apontam abordagens temáticas de histórias difíceis, como quando se aborda a cultura e a diversidade cultural entre povos; questões de identidade; a memória colectiva e a emoção; a distância e amnésia como promotor de silenciamentos de histórias difíceis; a relevância de se atender à multiperspectividade para se entender o outro e outros pontos de vista; e a necessidade de se desenvolver a consciência histórica, como a meta das metas históricas.

Por sua vez, Bodo von Borries (2018a; 2018b) aponta três grandes categorias para identificar temas controversos. A primeira, que designa de *Progresso* (moderno, está relacionada com questões de “raça”, “classe” e “género”. A segunda, designada de *Conservador* (antigo) integra temas como: “estado”/ “regras”/ “Império”; “nação”/ “étnia”/ “guerra”; “religião”/ “cultura”/ progresso. A terceira, que designa de *Futuro e sobrevivência*: conservação versus destruição do meio ambiente; humanismo versus retrocessos; transformação qualitativa aumento exponencial.

Analisando-se as *Aprendizagens Essenciais* da área História (MEC/DGE, 2018) identificadas para cada tema do Programa ao longo do 2.º ciclo, do 3.º ciclo e secundário o aluno deve desenvolver um conjunto de competências específicas da disciplina, transversais a vários temas e anos de escolaridade, que se articulam com as áreas de competências do *Perfil do Aluno* (MEC/DGE, 2017), e deparamo-nos com objetivos que apontam para a importância de se promover nos alunos valores que atendam à diversidade, aos direitos humanos, à integração e à interação entre os povos culturas, como se pode verificar no documento:

- Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual; (A, B, C, D, E, F, G, H, I)

- Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis; (A, B, C, D, E, F, G, H, I)

Procedendo a uma análise de conteúdo das *Aprendizagens Essenciais de História* para o 3.º CEB (MEC/DGE,2018), e de acordo com o sistema de categorias proposto por Bodo Von Borries (2017, 2018b) subordinado a temas difíceis e controversos, foram identificadas as seguintes *Aprendizagens Essenciais* relacionadas com as várias categorias:

a) Progressos (moderno): “Raça”; “Classe”; “Género”

- Reconhecer na Península Ibérica a existência de diferentes formas de relacionamento entre cristãos, muçulmanos, e judeus (AE. 7.º ano)
- Reconhecer a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos como uma realidade da expansão (AE 8.º ano)
- Identificar/aplicar os conceitos: Genocídio; Resistência; Holocausto (AE 9.º ano)

b) Conservador (antigo): “estado”/ “regras”/Império; “nação”/“étnia”/“guerra”; “religião”/ “cultura”/progresso

- Sublinhar a importância dos movimentos migratórios no contexto da expansão portuguesa, ressaltando alterações provocadas pela expansão, nomeadamente uma maior miscigenação étnica, a troca de ideias e de produtos, a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos (AE 5.º ano)
- Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a repressão do movimento sindical e a existência de um partido único (AE. 6.º ano)

Temas controversos da história e políticas educativas em Portugal: a inter-culturalidade e a intragração do "outro" nos documentos oficiais e nos manuais escolares

- Relacionar a guerra colonial com a noção de império no contexto do Estado Novo (AE 6.º ano)
- Interpretar o primeiro conflito mundial à luz da rivalidade económica e do exacerbar dos nacionalismos (AE. 9.º ano)
- Analisar a guerra colonial do ponto de vista dos custos humanos e económicos, quer para Portugal quer para os territórios coloniais, relacionando-a com a recusa em descolonizar (AE. 9.º ano)

c) Futuro e sobrevivência: Conservação vs. Destruição do meio ambiente; Humanismo vs. Retrocessos; transformação qualitativa aumento exponencial

- Concluir que os avanços verificados na ciência e na técnica se relacionaram com o desenvolvimento do método científico (AE. 8.º ano)
- Compreender a importância das conquistas da revolução francesa para o liberalismo, estabelecendo ligações com o caso português;(AE, 8.º ano)
- Selecionar as alterações que se operaram a nível económico, social e demográfico devido ao desenvolvimento dos meios de produção (AE. 8.º ano)
- Relacionar a ascensão ao poder de partidos totalitários com as dificuldades económicas e sociais e com o receio da expansão do socialismo, realçando o papel da propaganda (AE. 9.º ano)

A interculturalidade e a integração do “outro” nas Aprendizagens Essenciais de História no 2.º ciclo e 3.º ciclo

São vários os autores que nos seus estudos estabelecem relação entre o conceito de interculturalidade e consciência histórica (Castro, 2008; Rüsen, 2014; Von Borries, 2016). Para Castro (2008) a ideia de interculturalidade, permite olhar o ser humano e as sociedades numa perspectiva aberta às ideias de diversidade e universalidade, bem como possibilita analisar os fenómenos que marcam o ser humano ao longo do tempo, nomeadamente as relações de complementaridade e de conflito, e que deixaram marcas no percurso da Humanidade. Neste sentido a autora sustenta que,

[a] abordagem intercultural implica uma forma de questionamento às diferentes áreas do saber, sendo por isso uma demanda epistemológica que aponta para a inscrição dos conceitos de *diferença/diversidade, cultura/culturalidade, contato/relação, universal/universalidade* (Castro, 2008, p.65).

É possível que relações de interculturalidade e desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes sejam mobilizadas por meio das evidências fornecidas pelos artefatos da cultura histórica (Rüsen, 2014). A interculturalidade, enquanto abordagem para a Educação e, podemos dizer para a Educação Histórica, constitui-se como um conjunto de questões atualmente por força de um tempo marcado pela globalização. E nesta perspectiva, Von Borries (2016) afirma que “aprender História tem uma poderosa dimensão intercultural” (p. 69). Esta dimensão da interculturalidade, bem como outras problemáticas associadas a temas difíceis e controversos, adquirem um maior sentido no mundo atual em que vivemos, onde a diversidade cultural faz parte do mundo global.

As *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia* do 5.º e 6.º ano (MEC/DGE, 2018) remetem em vários dos seus indicadores a alcançar para a questão da interculturalidade e integração do outro, associado à temática da expansão portuguesa e do contacto com outros povos e etnias, mas também na reciprocidade de trocas culturais que resultaram das viagens e chegada a novas terras e continentes. Reforça-se a ideia que muitos dos contactos não foram pacíficos, e que o processo de aculturação esteve presente, através da evangelização dos povos indígenas, bem como a prática da escravatura. A par dos movimentos

migratórios para estes novos territórios descobertos ou simplesmente ocupados, a grande movimentação de população é forçada, com o comércio de escravos, principalmente de África para a América, enquanto que outros movimentos migratórios surgem de movimentos migratórios livres, de população à procura de melhores condições, principalmente a partir do século XIX. Pouca relevância é dada à cultura e diversidade destes povos que chegam a novos territórios e que contribuem para práticas de assimilação e aculturação, bem visíveis, por exemplo na sociedade atual brasileira. Estas aprendizagens essenciais encontram-se em articulação com o perfil do aluno, que visa desenvolver nos alunos valores de respeito, de aceitação do outro e de reconhecimento da diversidade. Veja-se por exemplo algumas *Aprendizagens Essenciais* onde estas ideias estão presentes:

- Identificar aspetos da herança romana na Península Ibérica (AE, 5.º)
- Analisar o processo muçulmano de ocupação da Península Ibérica, reconhecendo a existência de interações de conflito e de paz (AE, 5.º ano)
- Identificar aspetos da herança muçulmana na Península Ibérica (AE, 5.º ano)
- Sublinhar a importância dos movimentos migratórios no contexto da expansão portuguesa, ressaltando alterações provocadas pela expansão, nomeadamente uma maior miscigenação étnica, a troca de ideias e de produtos, a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos (AE, 5.º ano)
- Reconhecer o papel da missão católica na expansão portuguesa (AE, 5.º ano)
- Valorizar a diversidade cultural e o direito à diferença (AE, 5.º ano)
- Referir o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, povos e culturas, nomeadamente as de Vasco da Gama, de Pedro Álvares Cabral e de Fernão de Magalhães (AE, 5.º ano)

- Relacionar os movimentos migratórios livres e forçados (comércio de escravos) com a cultura do açúcar e com a exploração mineira (AE, 6.º ano)
- Demonstrar a importância do legado africano nas sociedades portuguesa e brasileira (AE, 6.º ano)
- Explicar as migrações oitocentistas (para outros continentes e dos campos para as cidades), relacionando-as com o crescimento populacional e com o processo de Industrialização (AE, 6.º ano)
- Analisar o processo que desembocou na abolição da escravatura e da pena de morte (AE, 6.º ano)

(*Aprendizagens Essenciais de História*, MEC/DGE, 2018, 5.º e 6 anos).

Para o 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9 anos), as *Aprendizagens Essenciais de História* integram a História de Portugal na História da Europa e do Mundo, embora a visão cronológica e etnocêntrica ainda seja a predominante. Valoriza-se a relação passado e presente, visando promover nos alunos uma consciência histórica e uma visão humanista, defendendo valores como a tolerância, o respeito pela diferença entre povos (tão necessária nos nossos dias), a cooperação e interajuda, a circulação de ideias e de hábitos culturais, o reconhecimento de práticas de intolerância em várias épocas, a globalização, e a referência a histórias difíceis e controversas, como a questão da escravatura, a I e II Guerra Mundial, o holocausto e a Guerra Colonial. Neste âmbito, salientam-se as seguintes *Aprendizagens Essenciais* que visam ser alcançadas:

- Reconhecer os contributos da civilização helénica para o mundo contemporâneo (AE, 7.º ano)
- Reconhecer os contributos da civilização romana para o mundo contemporâneo (AE, 7.º ano)

Temas controversos da história e políticas educativas em Portugal: a inter-culturalidade e a intragração do "outro" nos documentos oficiais e nos manuais escolares

- Reconhecer na Península Ibérica a existência de diferentes formas de relacionamento entre cristãos, muçulmanos, e judeus (AE, 7.º ano)
- Caracterizar sumariamente as principais civilizações de África, América e Ásia à chegada dos europeus (AE, 8.º ano)
- Distinguir formas de ocupação e de exploração económicas implementadas por Portugal em África, Índia e Brasil, considerando as especificidades de cada uma dessas regiões (AE, 8.º ano)
- Compreender que as novas rotas de comércio intercontinental constituíram a base do poder global naval português, promovendo a circulação de pessoas e produtos e influenciando os hábitos culturais (AE, 8.º ano)
- Reconhecer a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos como uma realidade da expansão (AE, 8.º ano)
- Reconhecer que tanto a reforma protestante como a católica foram acompanhadas de manifestações de intolerância, destacando o caso da Península Ibérica (AE, 8.º ano)
- Integrar a emigração portuguesa da segunda metade do século XIX no contexto das migrações europeias do período (AE, 8.º ano)
- Destacar a luta de emancipação dos povos colonizados, nomeadamente o pioneirismo dos povos asiáticos, e o caso indiano, enquanto paradigma da não-violência (AE, 9.º ano)
- Caracterizar as relações de cooperação com os espaços lusófonos; Analisar as dimensões da globalização (ex.: tecnologias de informação, comunicação e transportes, migrações) (AE, 9.º ano)

(Aprendizagens Essenciais de História, MEC/DGE, 2018, 7.º, 8.º e 9 anos).

Temas controversos nos manuais escolares: a temática da escravatura nos manuais escolares do Brasil e de Portugal

Um dos temas controversos e difíceis da História atual e que tem claros reflexos na historiografia escolar, ou seja nos manuais escolares é o da temática da escravidão ou escravatura. Esta temática tem gerado, desde longa data, interesse por parte dos investigadores portugueses (Caldeira 2013, 2017) e brasileiros (Freyre, 1933; Oliveira Viana, 1956; Nina Rodrigues 1982; Gorender, 1978 e Slenes, 1999, citados por Squinelo, Solé & Barca, 2018) no campo da investigação histórica, integrando visões e perspetivas diferentes, sustentadas em paradigmas e modelos historiográficos geradores de celeumas. No campo da historiografia escolar, investigadores da área da História da Educação, e mais recentemente da Educação Histórica, revelaram interesse por esta temática, com o objetivo de estudar como este conteúdo surge nos manuais escolares (Gevaerd, 2011), bem como as ideias que os alunos têm e constroem sobre a escravatura (Melo, 2003; Barca, Solé & Squinelo, 2017).

Sendo uma problemática que tem gerado grande controvérsia e intensos debates, mais no Brasil do que em Portugal, por questões de políticas educativas que determinaram a incorporação de tais questões no ensino, a partir de legislação específica que entra em vigor em 2003 e 2008, nomeadamente as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, estas mudanças têm sido introduzidas e incorporadas nos manuais escolares brasileiros.

Apresentamos uma dessas investigações recentes que tivemos o privilégio de orientar. O estudo foi desenvolvido pela investigadora Ana Paula Squinelo, da Universidade de Mato Grosso do Sul, no pós-doutoramento que realizou em Portugal, na Universidade do Minho, no Centro de Investigação em Educação (CITCEM), sob a minha orientação e da Professora Isabel Barca, no ano letivo de 2016-2017, e teve como foco de estudo a temática da escravidão (Squinelo, 2018; Squinelo, Solé & Barca, 2018). Uma parte do seu estudo centrou-se na análise do conteúdo “escravidão” nos manuais escolares em Portugal e no Brasil e numa segunda parte, através da aplicação de um questionário, procurou analisar como os alunos, em sala de aula, interpretam as fontes do manual sobre este conteúdo e que ideias de escravidão expressam, antes e depois da análise das fontes do manual escolar. Este estudo teve como objetivos: Identificar quais as ideias sobre

a escravidão estão presentes nas narrativas dos manuais didáticos de história no Brasil e em Portugal; Compreender quais as ideias dos/as alunos/as possuem sobre o conceito escravidão após o estudo com recurso ao seu manual; Identificar se as ideias apresentadas pelos/as alunos/as apresentam uma narrativa que leve em conta a pluralidade cultural, numa perspetiva de consciência histórica.

Neste texto apenas nos iremos focar na parte do estudo que se refere à análise do conteúdo do tema Escravidão nos manuais escolares portugueses e brasileiros. A amostra deste estudo é constituída por 7 manuais escolares, nomeadamente 3 manuais de História do 7.º ano do Brasil, das editoras Ed. FTD de 2016, Ed. Ática de 2009, 2016 e 4 manuais de História do 8.º ano de Portugal das editoras Porto Editora de 2003 e 2016, ASA de 2003 e Areal de 2013. Relativamente aos critérios adotados para a seleção da amostra, procurou a investigadora que esta fosse representativa em termos de diversidade de editoras no mercado livreiro, mais expressiva no caso português, por serem as editoras, com uma maior cota no mercado, e obrigatoriamente o manual escolar adotado pela escola na turma do 8.º ano onde foi aplicado o questionário e no caso do Brasil o critério primaz foi o da maior representatividade destes manuais no Estado do Mato Grosso do Sul.

Deste estudo conseguiu-se perceber diferenças substanciais sobre como esta temática da escravidão é trabalhada nos manuais em Portugal e no Brasil. Em Portugal verifica-se uma ausência do tema nos manuais escolares, seja do ponto de vista quantitativo ou da apresentação e a abordagem do tema é meramente tangenciado, não recebendo a devida atenção dos autores que apregoam a ideia do negro africano apenas como mercadoria relacionada ao tráfico de escravos. As narrativas sobre o negro expõe-no como mercadoria-escravo (um bem passível de troca, compra e venda), assim como constam em dois momentos: no processo expansionista e, após, quando da implementação do engenho açucareiro na colónia (Brasil), desaparecendo da análise dos conteúdos seguintes. O negro e as questões que o cercam estão circunstanciadas no período do expansionismo marítimo e da empreitada colonial, como se não estivesse presente na sociedade portuguesa contemporânea. As narrativas dos manuais portugueses aproximam-se das explicações tidas como clássicas na historiografia pertinente ao tema, que apresenta o cativo como uma “coisa”, um “não sujeito”.

No Brasil os manuais também abordam a questão da escravidão no contexto da colonização, abrangem o tema levando em consideração os aspetos da resistência negra ao mundo escravocrata (a formação dos quilombos). Dialogam com questões do tempo presente da história brasileira privilegiando o negro como agente e protagonista dessa sociedade (as sociedades quilombolas, a criação de Museus com a temática Afro no Brasil e a religiosidade afro-brasileira). As imagens atuais nos manuais escolares são representações positivas acerca do negro e sua resistência ao universo colonial e escravocrata. A incorporação de tais questões deve-se a legislação específica, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Os manuais brasileiros analisados apresentam maior afinidade com enfoques historiográficos mais recentes.

Considerações finais

Temas controversos e difíceis fazem parte das problemáticas emergentes no ensino da História e é preciso saber como podem e devem ser trabalhadas em sala de aula. Este texto visou demonstrar como estas temáticas estão presentes nos referenciais normativos de Portugal, especialmente nas *Aprendizagens Essenciais de História* no 2.º e 3.º CEB (MEC/GGE, 2018), quais são as que têm um maior destaque relacionadas com estes temas, e a abordagem da interculturalidade e da integração do “outro”, e como podem ser desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

Uma das problemáticas mais abrangentes e controversas em Portugal relaciona-se com a política colonial portuguesa ao longo dos séculos, muitas vezes criticada em relação aos processos usados na ocupação dos novos territórios ao longo da expansão portuguesa e nos processos de aculturação, geradores de conflito interculturais e de opressão dos povos que habitavam esses territórios.

Um dos temas controversos mais candentes, tanto em Portugal como no Brasil é o da escravatura, como vimos pelo estudo que apresentamos. Embora os Manuais escolares brasileiros venham alcançando mudanças mesmo que de forma lenta é inegável que tem incorporado a histórica da luta da resistência do povo negro. Tais avanços decorrem de um movimento dialético ocorrido entre os movimentos sociais, a academia e as distintas políticas públicas governamentais.

Em Portugal as *Aprendizagens Essenciais* continuam a realçar o tráfico negreiro inserido nas migrações forçadas, o escravo como mercadoria, mas integram a temática da importância do legado africano nas sociedades portuguesa e brasileira. A problemática da escravatura, como um tema difícil e controverso, deve ser encarada numa perspetiva contextualizada à época, devendo ser superada a premissa do etnocentrismo, que ainda perdura em muitos manuais, e se possa construir uma visão humanista baseada na ideia de interculturalidade entre povos e de integração do "outro". A Associação de Professores de História dedica um documentário a esta temática da escravatura, organizado em 5 vídeos (ver: http://www.aph.pt/ex_EscravImpPT.php) e que abordam a escravatura no contexto africano, o tráfico negreiro, bem como a resistência e o impacto da cultura africana na sociedade atual, principalmente no Brasil.

Caberá às instituições de formação de professores promover ações que esclareçam a relevância dos documentos normativos e em particular as *Aprendizagens Essenciais em História* e como estas podem ser operacionalizadas para uma Educação Histórica de qualidade, que contribua para o desenvolvimento de literacia histórica (Lee, 2008) que integre o conhecimento histórico e a compreensão histórica, visando dar sentido ao passado, compreender a realidade presente e a complexidade das problemáticas emergentes (temas controversos e difíceis) e dotar os professores do século XXI de aptidões profissionais e conhecimentos para preparar os alunos para o desenvolvimento de uma consciência histórica que lhes permita compreender o mundo atual, na sua dialética com o passado.

Referências Bibliográficas

- Barca, I. (2015). History and temporal orientation: The views of Portuguese-speaking students. In A. Chapman & A. Wilschut (Eds.), *Joined-up history: New Directions in History Education Research* (pp. 13-35). Charlotte, NC: Information Age.
- Barca, I; Solé, G. & Squinelo, A. P. (2017). Using textbook resources to constructing ideas in history: a study with Portuguese students about ideas on slavery and the slavery trade from Africa to Brazil. *History educators research network's*

[HEIRNET] 14th annual international conference, "History education in challenging times: meeting 'the other' across time and space" 30th of August to 1st September 2017, Dublin (Irland).

Caldeira, A. (2013). *Escravos e traficantes no império português*. Lisboa: A esfera dos livros.

Caldeira, A. (2017). *Escravos em Portugal: das origens ao século XIX*. Lisboa: A esfera dos livros.

Castro, J. (2008). Consciência histórica e interculturalidade: dos pressupostos teóricos à investigação sobre as ideias de jovens portugueses. In I. Barca (Org.), *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 65-73). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Epstein, T. & Peck, C. (2017). *Teaching and learning difficult histories in international context*. Routledge.

Gevaerd, R. (2011). A ideia de escravatura: da narrativa do manual didático às narrativas produzidas pelos alunos. In I. Barca (Org.) *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização* (pp.159-177). Braga: Centro de Investigação em Educação.

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/34573>

Koselleck, R. (2006). *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC.

Lee, P. & Ashby, R. (1987). Discussing the evidence. *Teaching History*, 48, 13-17.

Lee, P. (2014). Fused Horizons? UK research into students' second-order ideas in history: a perspective from London. M. Köster, H. Thünemann, M. Zülsdorf-Kirsting (Eds). *Researching History Education: International Perspective and Disciplinary Traditions* (pp. 170-194). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Melo, M. C. (2003). *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

- Rüsen, J. (2001). *A razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB.
- Rüsen, J. (2010). O livro didático ideal. In M. A. Schmidt, I. Barca, I., & E. de R. Martins (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 109-127). Curitiba: Ed. UFPR.
- Rüsen, J. (2014). *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Vozes.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Solé, G. (2017). As competências específicas no ensino da História: a dimensão da temporalidade para a compreensão histórica. *CLÍO- History and History Teaching. Monográfico: Enseñanza de la Historia y desarrollo de las competencias sociales y cívicas*, 43: 89-112. <http://clio.rediris.es/> IN-RECS; Journal Scholar Metrics. Arts, Humanities, and Social Sciences.
- Squinelo, A. P. (2018). *Os Manuais Didáticos de História brasileiros (PNLD 2014): narrativas escolares, concepções historiográficas e aprendizagem histórica*. Relatório das atividades relacionadas ao Pós-Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho.
- Squinelo, A. P.; Solé, G. & Barca, I. (2018). O conceito "escravidão" nos manuais didáticos de História: diálogos, itinerários e narrativas em Brasil e Portugal. *História & Ensino*, 24(2), 55-86.
- Von Borries, B. (2016). Historical learning and Intercultural Approaches. In M. Auxiliadora Schmidt & M. Fronza, *Consciência História e Interculturalidade: Investigações em Educação Histórica* (pp. 69-96). Curitiba; W. A. Editores.
- Von Borries, B. (2018a). Lidando com histórias difíceis: tipos de reconciliação com danos e culpas históricas. In I M. Auxiliadora Schmidt; M. Fronza & Nechi, L. (2018). *Jovens e Consciência Histórica* (pp. 33-54). Curitiba; W. A. Editores.
- Von Borries, B. (2018b). Educación Historica e Burdening History. Conferência apresentada no XVIII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica. *"Consciência Histórica Y Controversia: La labor social de la*

Historia. Homenaje a la professora Dolinha Schmidt”, que se realizou nos dias 6 a 8 de setembro de 2018, na Universidade de Múrcia.

Legislação e documentos normativos

ME (1986). *Lei de Bases dos Sistema Educativo* (LBSE). Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro.

ME- DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. https://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf

ME/DEB (2011). Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro (revoga o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (ME-DEB, 2001)

ME/DGIDC (2010). *Metas de Aprendizagem*. <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-secundario/apresentacao/index.html>

MEC/DGE, 2013. *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp metas curriculares 2 ciclo.pdf

MEC/DGE, 2013. *Metas Curriculares de História do Ensino Básico* <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas curriculares hist 3 ciclo .pdf>

MEC/DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

MEC/DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais*, [Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho](https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico). <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

MEC/DGE (2017). Autonomia e Flexibilidade Curricular: <http://afc.dge.mec.pt/pt>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Princípios de organização do Currículo dos ensinos básico e secundário.

Temas controversos da história e políticas educativas em Portugal: a inter-culturalidade e a
intração do "outro" nos documentos oficiais e nos manuais escolares

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho- Regime Jurídico da Educação Inclusiva.

Autonomia e Flexibilidade Curricular- <http://afc.dge.mec.pt/pt>

Lei 10.639/2003 de 9 de janeiro

Lei 11.645/2008 de 10 de março

CAPÍTULO 37

Isabel Barca

(Universidade do Porto, Portugal)

A CONTROVÉRSIA EM HISTÓRIA E EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Tal como o consenso, a divergência de perspectivas constitui um ingrediente das atitudes nas sociedades humanas. Em democracia ela ganha formas de livre expressão em público, enquanto sob regimes políticos autoritários ela é abafada por falsos consensos que acorrentam as vozes dissidentes. Por isso, uma análise genuína da interação humana inclui necessariamente a interpretação de diversos pontos de vista e, por conseguinte, a consideração da divergência de perspectivas fazem parte da (boa) História.

Ponto de vista e controvérsia na sociedade e em História

No seio das sociedades a controvérsia emerge quando a divergência é mais evidente, difícil de aceitar pelas diversas partes e, por isso, com efeitos sociais fraturantes. Essas controvérsias passam para o âmbito historiográfico que, por princípio, tentará tratá-las numa atitude de equilíbrio de perspectivas – o que poderá não acontecer quando pressupostos filosóficos ou culturais impedem um olhar aberto à procura de outros olhares. Na História científica, a discussão em torno de interpretações controversas faz-se pela argumentação e contra-argumentação no seio da comunidade de historiadores com base em

critérios de lógica e consistência com a evidência (Martin, 1989). É uma ação científica essencial e que, por coincidir com a aspiração democrática de livre expressão de pensamento e de debate dialogante, encerra tacitamente uma lição de cidadania. É nesta ótica que Peter Lee (1984) afirma que pensar historicamente contém um valor intrinsecamente humano, o que não significa que a História produza necessariamente bons democratas mas que ser historicamente iletrado corresponde simplesmente a ser iletrado.

O reconhecimento da diversidade de perspectivas, por vezes controversas, é portanto essencial em História quer para a compreensão dos pontos de vista dos que agiram e sofreram no passado quer para a avaliação entre pares da qualidade das diversas produções dos historiadores no que diz respeito ao seu poder explicativo.

Como notou Walsh (1967), nada restaria se os pontos de vista fossem retirados da História. Se na sociedade há controvérsias efêmeras que se extinguem com a espuma dos dias e em que se aceita serenamente uma análise historiográfica equilibrada, há controvérsias mais profundas com base em convicções identitárias que deixam luto, trauma e silenciamento. Estas últimas permanecem latentes na sociedade por certo tempo, mas irrompem nas discussões públicas – e até historiográficas - quando algo toca nesse imaginário coletivo. Wertsch (2002) considera três fases de desenvolvimento na forma de lidar com estes traumas históricos: primeiro, o passado traumático ou socialmente incómodo tende a provocar silêncios ou luto; depois poderá passar-se do luto à luta, à contestação por parte dos que foram silenciados (ou dos que não toleram o fim desse silenciamento); mais tarde poderá ganhar-se um equilíbrio de perspectivas com a negociação de um passado que seja usável em termos humanistas – estudar tensões e conflitos históricos de forma multi-perspectivada, em diálogo com ‘os outros’. Do mesmo modo Rüsen (2014) faz notar que, perante experiências históricas com elementos traumáticos tais como derrotas, humilhações e aniquilações, há uma tendência para evitar interpretar esses conteúdos incómodos porque ameaçam a identidade: a rememoração desse passado põe em causa a certeza no presente e a esperança no futuro, o que provoca aquilo que o autor designa por luto histórico; a experiência histórica exige precisamente uma

“*superação interpretativa*” que poderá ser resolvida por meio da reflexão historiográfica (pp. 147-148).

Em História o ponto de vista dos historiadores – e que leva por vezes à controvérsia entre eles – não é uma questão de opinião pessoal, mas sim de seleção e interpretação da evidência a que não se pode fugir. Os conceitos de empatia histórica e de humanismo intercultural (Lee & Ashby, 2001; Rüsen, 2015) são pistas cognitivas de relevo para a busca de critérios na seleção e interpretação da evidência para entender os agentes históricos em interação (diálogos, tensões e conflitos) nas suas razões e motivações bem como causas externas e consequências para quem e quando.

Na análise do ponto de vista de autor, Walsh (1967) enunciou quatro tipos de pressupostos em conflito que podem estar presentes na produção historiográfica:

1. Concepções filosóficas,
2. Teorias de interpretação histórica,
3. Assunções de grupo,
4. Tendências pessoais.

Na primeira destas categorias, cabem os juízos de valor de acordo com concepções morais; na segunda, divergências, por exemplo em torno do conceito de causalidade ou do peso relativo de causas concretas, podem resultar de princípios filosóficos em conflito mas são empiricamente corroboráveis desde que não resultem de enviesamento; na terceira, encontram-se questões de princípio (desde que não sejam mero preconceito), como nação, raça, classe ou religião e que devem ser justificadas com base em fundamentos racionais, pelas mesmas razões face ao ponto anterior; em relação aos pressupostos de ordem pessoal, deve-se tomar consciência de eventuais preconceitos para que não sejam utilizados ingenuamente – mas é impossível pedir a um historiador que coloque as suas concepções prévias totalmente de lado.

Numa explicação histórica genuína, é pois crucial distinguir entre assunções pessoais baseadas em pressupostos gerais e assunções com base em emoções e/ou em interesses pessoais ou de grupo restrito. Quando se verificam estas últimas circunstâncias aqui sinalizadas (conclusões históricas orientadas por

preocupações práticas de tipo económico, político, religioso ou outro exclusivas de um dado grupo), haverá uma disposição pré-científica para selecionar a evidência que confirme o esperado (como alertava Oakeshott em 1933). A tomada de posição do historiador por um determinado grupo será legítima na sua ação no plano sociopolítico, mas na produção historiográfica tal posição não deverá interferir no tratamento equilibrado da evidência disponível. Para encontrar respostas históricas a algo que aconteceu e por que aconteceu, a evidência com base em fontes selecionadas com honestidade e interpretadas por critérios racionais, é considerada como o elemento essencial que faz da História uma ciência empírica. Ao contrário de posturas céticas tanto tradicionais (ver Beard, 1970) como pós-modernas (ver White, 1998), a evidência não constitui um corte epistémico entre passado e presente; pelo contrário, ela constitui-se como ponte para a interpretação do passado no presente (Danto, 1965).

No pressuposto de considerar a evidência como a pedra de toque para atitudes fundamentadas, emerge atualmente - com mais clareza - o perigo de suportar afirmações sem evidência credível. Como questão a ter em conta, esse problema não é novidade. Marc Bloch (1941, p. 58), por exemplo, alertava:

Qual de nós, no momento presente, não preferiria a todos os jornais de 1938 ou 1939 ter nas mãos alguns documentos secretos de chancelaria, alguns relatórios confidenciais de chefes militares? Não é que documentos deste género estejam mais isentos de erro ou de mentira do que outros [...] Mas neste caso a deformação – a admitir-se que exista – não foi pelo menos especialmente concebida apensar na posteridade.

A busca do que as fontes dão a entender sem ter intenção de o fazer é pois uma atividade essencial na interpretação histórica. Mas a atual proliferação massiva de notícias falsas pelos meios de comunicação (*fake news*) mina a possibilidade genuína de chegar a interpretações e conclusões legítimas no quotidiano - isto torna o saber histórico ainda mais necessário e urgente numa sociedade em que cada um quer entender-se e agir melhor na sua vida em sociedade. O exercício do pensamento à maneira do historiador exige a cada um procurar:

- interpretar e cruzar fontes com diversos pontos de vista,

- distinguir assunções pessoais racionais de pressupostos altamente emocionais e/ou sobretudo orientados por interesses exclusivos,
- argumentar e contra-argumentar face a pontos de vista que não o seu.

Implicações para a educação histórica

Quer ao nível da teorização, como da investigação empírica ou da participação em práticas educativas, a educação histórica propõe que se sigam estes princípios.

Mas é nas questões históricas do passado, quando tocam fundas divergências relacionadas com valores identitários, que se torna mais difícil seguir estes princípios. Como Wertsch (2002) faz notar, face a controvérsias é preciso aprender a negociar racionalmente um passado que seja ‘usável’. Esta racionalidade é gradual: para atender a um passado traumático, socialmente incómodo ou potencialmente fraturante, há um processo com tempos diferenciados – tempo de luto, tempo de luta, tempo de negociação de sentidos do passado em termos (mais) equilibrados e de diálogo humanista.

Um exemplo de controvérsia em Portugal: leituras do passado colonial

No caso da história portuguesa faz sentido que situações incómodas, nomeadamente as relativas a questões como colonização e colonialismo, escravatura e tráfico negreiro, guerra colonial e descolonização que têm sido exploradas tanto a nível da historiografia como no ensino de História em vários países, sejam também abordadas no contexto português com uma visão aberta ao diálogo com outras perspectivas. Neste caso português, com uma sociedade cada vez mais multicultural e de diálogos transversais sobretudo entre povos lusófonos, damos conta de que há questões históricas ainda pouco discutidas e que contrariam a ideia de um passado nacional glorioso. Isto significa que há elementos difíceis da história vivida que devem ser explorados de forma a integrar, serenamente, o respeito pela perspectiva do ‘outro’, como acontece com atuais estudos no Brasil (Schmidt, 2015). Esse alargamento de horizontes intelectual em diálogo será assim um contributo para a construção de uma identidade mais saudável, descomplexada.

No âmbito da aprendizagem formal de uma História multi-perspectivada em Portugal, coloca-se a questão de ensinar algo do passado que inclua a reflexão sobre elementos por vezes incómodos em termos de identidade coletiva, com

respeito pela evidência histórica disponível e que são essenciais para uma compreensão mais racional e equilibrada, mais histórica em suma.

Mas como operacionalizar nas práticas de aula o tratamento de temas controversos tendo em atenção a formação de jovens integrar-se numa sociedade mais informada e dialogante? Algumas propostas já foram ensaiadas e aplicadas a alunos em projetos desenvolvidos em Portugal. Um exemplo de projetos educativos que se podem considerar pioneiros nesta abordagem é o Projeto “Formar Opinião na Aula de História” financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian na década de 1990, e em que se exploraram possibilidades de abordagem da ‘Guerra Colonial e Descolonização’ nas aulas de História, como a seguir se descreve sucintamente.

Projeto “Formar Opinião na Aula de História”: Fase I. Na Introdução da primeira publicação deste Projeto (Barca, Bastos & Carvalho, 1998), escrevíamos:

Fornecer aos jovens uma colecção de retratos dos passado, como quer o senso comum expresso em alguma opinião pública, de pouco servirá para lidar com a sociedade actual. Exige-se mais, o que não significa a recusa de partilha colectiva de algumas memórias do passado, como estruturadoras de um processo de identidade que não deverá ser apenas nacional, mas também local, europeia, planetária. O papel formativo da História, operacionalizado neste contexto, terá como uns dos principais vectores formar opinião fundamentada através do desenvolvimento progressivo da argumentação sobre fontes com pontos de vista diversificados. É uma tarefa genuinamente histórica, pois como entender-se uma situação passada se não forem considerados os vários intervenientes em acção? Não se trata contudo de uma abordagem relativista. Os valores do presente inspiram a selecção - porque em História há sempre selecção - de factos e fontes que os confirmam. (pp. 4-5)

Dentro da preocupação de motivar os alunos para uma abordagem objetiva do real, num contexto social “com múltiplos focos de informação/desinformação” (p. 4) , o desenvolvimento do projeto orientou-se por objetivos de aprendizagem tais como

o de apresentar posições próprias sobre situações controversas, fundamentadas na análise de fontes com pontos de vista diversos sobre o tema em foco.

Nesta primeira fase, desenvolveu-se uma experiência de carácter exploratório em aula, com alunos do 9º ano de escolaridade numa escola de Guimarães, em colaboração com a docente da respectiva turma. A equipa realizou uma seleção prévia de um conjunto de fontes que veiculavam vivências, posições e argumentos diferenciados quanto à questão colonial. Construiu-se uma apresentação audiovisual com mensagens dos diversos lados da história através de imagens, música e narrador em voz *off* para, num momento inicial na aula, promover um primeiro contacto dos alunos com a situação multifacetada a estudar. Muitos dos elementos áudio foram recolhidos do programa “O regresso das caravelas” (Paulo Guerra, 1993, in Barca, Bastos e Carvalho, 1968, pp. 10-13). As propostas de tarefas a realizar pelos alunos contemplavam uma identificação e contextualização dessa situação, com apoio do recurso multimédia visualizado / escutado e de dois mapas (mapa do mundo e mapa com as datas das independências dos países africanos).

Após esta primeira tarefa de análise seguida de discussão alargada à turma, os alunos organizaram-se por grupos para aprofundarem a sua compreensão em torno da controvérsia em causa. Para tal, foi distribuído um dossiê constituído por excertos de fontes primárias que veiculavam o pensamento de vários lados: a defesa intransigente da manutenção do ‘Império Português’, a crítica a essa posição por parte de alguns sectores da sociedade portuguesa, a refutação e combate efetivo do colonialismo pelos movimentos independentistas africanos (Barca, Bastos & Carvalho, pp. 41-52).

Vale a pena lembrar a controvérsia apresentada aos alunos neste Projeto, agora que surgem retratos fantasiosos de um passado ‘contemporâneo’ anterior a 25 de Abril de 1974. Por exemplo, em discursos de 1936, Salazar afirmava:

1. *Temos por nós, aqui e ao longe, o direito – da ocupação, da conquista, da descoberta, da acção colonizadora, da fazenda e sangue dos portugueses regando a terá por todas as partes do mundo, cultivando o solo,*

desbravando a floresta, comercializando, pacificando, instruindo. É a vontade do povo; é o imperativo da consciência nacional (17.01.1931).

2. *Às almas dilaceradas pela dúvida e o negativismo do século procurámos restituir o conforto das grandes certezas. Não discutimos a Pátria e a sua História; não discutimos Deus e a virtude; não discutimos a autoridade e o seu prestígio; não discutimos a família e a sua moral; não discutimos a glória e o seu dever (28.05.1936).*
3. *Os regimes económicos das colónias são estabelecidos em harmonia com as necessidades do seu desenvolvimento, com a justa reciprocidade entre elas e os países vizinhos e com os direitos e legítimas conveniências da metrópole e do Império Colonial Português (08.06.1936).*

Mais tarde, o sucessor de Salazar no cargo governativo, Marcelo Caetano (1968), argumentava contra o abandono das “*terras portuguesas do Ultramar*” e, por conseguinte, a favor da manutenção da guerra, pela necessidade de acautelar os interesses das famílias portuguesas que lá viviam.

Numa perspectiva crítica na sociedade portuguesa, Manuela Silva (publicado em 1974) salientava:

Dispomos, presentemente, de um rendimento per capita dos mais baixos da Europa e temos apresentado, até agora, indicadores de subdesenvolvimento que... não contradizem uma realidade sentida de que as condições de vida da maioria dos portugueses têm de considerar-se inaceitáveis. Contudo, temos ‘tido’ as colónias e temos praticado a exploração colonial da dominação até hoje imposta aos povos africanos sob a administração portuguesa. A prova está patente na própria situação interna a que chegámos.

Do lado dos movimentos independentistas africanos, o líder fundador da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), Eduardo Mondlane (assassinado em 1969), descrevia a desigualdade política e social existente na colónia:

As autoridades podiam facilmente distinguir entre as duas categorias de ‘cidadãos’ [...], os pormenores indicados no cartão de identidade ajudarão a polícia a aplicar as velhas leis de restrição das atividades e da mobilidade do *indígena*. [...] De uma população de 6 592 994, apenas havia 93 079 eleitores qualificados. Sendo a população de assimilados e não africanos de 163 149, é evidente que nem mesmo neste grupo há direito geral de voto e portanto que virtualmente nenhum indígena adquiriu cidadania.

Na mesma linha, o líder do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), Amílcar Cabral (assassinado em 1973), denunciava:

Ele, Salazar, repetia para quem queria ouvir ‘a África não existe’, afirmação que exprime um racismo demente [...]. Por outro lado, o seu sucessor Marcelo Caetano, ‘é um teórico (professor de direito Colonial) [...], e um prático (Ministro das colónias [...]. Ele, Caetano, que pretende como muitas vezes afirma, ‘conhecer os negros’, optou por uma política nova que [...] no plano político, no interior, a da velha tática do pau e da cenoura [...]. Entre o salazarismo de Salazar e o neosalazarismo de Caetano, os fins são os mesmos: a perpetuação da dominação branca sobre as massas negras do nosso país’.

Da parte dos independentistas de Angola, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), publicava em 1973 a Declaração sobre o assassinato de Amílcar Cabral, pronunciava-se duramente contra “*um novo crime repugnante [...] perpetrado pelo retrógrado regime [...]. condenado por toda a Humanidade devido aos crimes ignóbeis cometidos sobre o povo que quer continuar a explorar e a escravizar*”.

Como base de pesquisa dos alunos, além das fontes primárias constantes do dossiê, a proposta de trabalho de grupo incluía ainda a recolha de memórias de

participantes e de evidência material da Guerra Colonial (entrevistas a ex-combatentes e a ‘retornados’ das colónias e recolha de fotografias e objetos de África). Numa monitorização continuada mas informal, as tarefas iniciais dos alunos em sala de aula mostraram-se eficazes quanto à motivação e à cognição (relativa à interpretação de fontes com mensagens divergentes). Os trabalhos de grupo, a longo prazo e fora do ambiente de aula, revelaram-se também muito motivadores para os alunos; contudo, os produtos desse trabalho sugeriram uma certa dispersão conceptual. Concluiu-se que o dossiê distribuído pareceu ser demasiado longo e complexo para que os alunos pudessem aproveitar a sua informação no sentido de manter o foco conceptual do trabalho.

“Projeto “Formar Opinião na Aula de História”: Fase II. No seguimento do Projeto, o propósito foi o de avançar-se de uma experiência com carácter exploratório para um estudo mais sistemático, em sala de aula, com uma análise de dados consistente (Barca & Gago, 2001).

Procurou-se focar a mesma temática com alunos mais novos: até que ponto poderiam estes argumentar sobre esta controvérsia? Para tal desenhou-se o estudo a ser desenvolvido com quatro turmas do 6º ano de escolaridade, no total de 84 alunos com 10 a 12 anos de idade, de uma escola da periferia da cidade de Braga, com características predominantemente rurais nessa época. A escola estava integrada no ensino particular e cooperativo. O estudo foi aplicado durante 4 aulas de História e Geografia de Portugal, subordinadas ao tema ‘Colonialismo e Descolonização’, numa abordagem que envolveu uma análise de dados indutiva e quantitativa.

O tema foi introduzido com recurso ao levantamento das ideias prévias dos alunos, a que se seguiu o visionamento de um breve documentário-vídeo sobre a Guerra colonial, estabelecendo-se uma relação com ideias que alguns alunos tinham demonstrado. Passou-se então a uma tarefa com mapas para identificar e situar representantes de cada um dos movimentos independentistas e estabelecer uma sequência do desenrolar dos conflitos nas várias colónias africanas. A esta primeira tarefa de compreensão da situação seguiu-se uma reflexão e discussão de consequências humanas, sociais e materiais relevantes dessa guerra. Para

provocar nos alunos um olhar mais aprofundado e analítico acerca das motivações e interesses dos vários grupos de agentes históricos envolvidos, recorreu-se então a uma tarefa mais sofisticada, de interpretação de fontes primárias com sentido divergente entre si. Tendo-se em atenção a apresentação de um leque de fontes variado mas contido em extensão e complexidade, selecionaram-se e encurtaram-se quatro excertos de documentos escritos constantes do dossiê utilizado na Fase I do Projeto, representativos de posturas diferentes face à questão colonial e acima sinalizados: de Salazar e de Marcelo Caetano, de Eduardo Mondlane da FRELIMO, de Amílcar Cabral do PAIGC, do MPLA e de Manuela Silva, representativa da posição portuguesa (e também proibida) contra a ditadura e a guerra colonial. Nesta atividade de interpretação de fontes, os alunos responderam a um conjunto de questões gradualmente mais elaboradas. Primeiro, propunha-se uma ideia geral sobre o sentido das várias fontes. As respostas aos itens seguintes implicavam um olhar atento às mensagens de cada fonte e ao cruzamento das ideias veiculadas, como por exemplo “*os autores dos textos 2 e 3 concordam ou discordam quanto à política colonizadora portuguesa?*”, ou “*as ideias políticas quanto às colónias portuguesas da autora do texto 4 aproximam-se mais das ideias do autor do texto 1 ou do texto 3? Justifica*”. A última questão apontava para uma resposta de síntese pessoal: “*De todos os textos, qual é o que na tua opinião se aproxima mais da realidade sentida pela população portuguesa de hoje? Justifica*”.

Eis alguns resultados da análise de dados:

Na abordagem de análise indutiva dos dados partiu-se do pressuposto de estabelecer uma categorização de respostas indiciadoras de diversos níveis de ideias históricas numa lógica de progressão conceptual (níveis de ideias históricas menos ou mais sofisticadas). As respostas dos alunos apresentaram um leque que vai de simples fragmentos indiciadores de compreensão frágil das mensagens, o que impede uma análise interpretativa das mesmas, até uma compreensão com alguma consistência que possibilita o cruzamento de posições dos agentes históricos por um lado, e a avaliação crítica dessas posições por outro lado. Esta avaliação histórica pelos alunos sugeriu em muitos casos uma descentração emergente em termos humanistas (ou tão só atitudes politicamente corretas?) e noutros casos mostrou estar imbuída de atitudes etnocentradas. Dentro de uma

manifestação de compreensão global das mensagens, são exemplos deste nível as seguintes respostas:

1. Questão: Os autores dos textos 2 [M. Caetano] e 3 [MPLA] concordam ou discordam... ?

Resposta: Eles discordam pois o 2, que é o presidente dos ministros de Portugal, quer os territórios de África e o 3, que é o presidente do MPLA, quer que o território onde ele vive seja livre.

2. Questão: Os autores dos textos 1 e 2 concordam ou discordam... ?

Resposta: Concordam. 1: “temos por nós aqui e ao longe o direito da ocupação, da conquista, das descobertas das colónias”. 2: “não podemos abandonar as terras portuguesas”.

Quanto à avaliação histórica das posições dos agentes históricos no passado em estudo, a maioria dos que a fizeram optou pela postura crítica portuguesa mas por motivos diferenciados:

3. Questão: De todos os textos, qual é o que na tua opinião se aproxima mais ...

Resposta A: Texto 4. Porque as colónias merecem a independência.

Resposta B: Texto 4 porque eles queriam acabar com a guerra.

Resposta C: Texto 4, porque a gente vive mal em Portugal.

Resposta D: Texto 4, que mostra que os portugueses não ganharam com a colonização mas perderam.

Resposta E: Texto 2 porque se calha de termos parentes sem possibilidades de voltar para Portugal continental e se essa colónia quer ficar independente nós não devemos deixar.

Entre os argumentos apresentados, uns sugerem valores mais descentrados no plano humanista (respostas A a C?), outros mais ligados a uma identidade mais

restrita, focada no seu grupo de pertença nacional (resposta D) ou até, de forma mais restrita, ao nível familiar (caso do último exemplo, resposta E).

Algumas reflexões de carácter muito provisório

A História mostra que nem sempre o tempo longo resolve certas controvérsias que afligem as coletividades. As carências de sentido em cada tempo trazem à tona velhas controvérsias, com novas interpretações e enfoques, ou então retomam silêncios e uma narrativa cristalizada de senso comum. Mostram como a História, não se repetindo porque há sempre novos contornos, de certa forma se repete em alguns traços. Se a 20 anos de 1974 houve caminho aberto para revisitar a história do passado colonial com a integração de várias perspectivas até mesmo no plano do Ensino da História, essa leitura mais aberta parece ter-se esbatido posteriormente no silêncio em décadas seguintes. Em História não se defende um permanente estado de combate entre a perspectiva A e a perspectiva B como também não se acolhe a perpetuação de narrativas únicas de exaltação ou de vitimização. As experiências históricas incómodas necessitam de superação interpretativa, o que só pode ser realizado pela interpretação histórica genuína. Não se propõe que o desenvolvimento do Projeto do qual aqui se apresentaram algumas pinceladas seja um guia de ação para a educação histórica na 3ª década do século XX, apenas se pretende realçar que houve já em Portugal algumas tentativas de propor a jovens alunos uma análise fundamentada e reflexão aberta, com alguma autonomia e posicionamento crítico, em torno de temas controversos em História - este Projeto é um deles. Na História há sobretudo lugar ao diálogo com base numa argumentação lógica alimentada por novas carências de sentido e fundamentada na evidência. Porque a evidência se encontra cada vez mais disponível, o desafio maior será o de selecioná-la sob o critério da multiplicidade de perspectivas e não de quantidade errática – ou de diversidade de fontes meramente formal. Tal critério poderá permitir aprofundar o sentido do humano na sua diversidade e assim contribuir com objetividade para uma consciência histórica e intercultural de sentido mais humanista e à escala planetária.

Referências

- Ashby, R., Lee, P. & Shemilt, D. (2005). Putting Principles into Practice: Teaching and Planning. In M. S. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How students learn: history in the classroom* (pp. 79-178). Washington: [National Academies Press](#).
- Barca, I. Bastos, C. & Carvalho, J. (1998). *Formar opinião na aula de História - uma experiência pedagógica sobre a guerra colonial*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Barca, I. & Gago, M. (2001). *De pequenino se aprende a pensar - Formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Beard, C. A. (1970). That noble dream. In F. Stern (Ed.) *The Varieties of History* p. 314. 328). Londres: Macmillan.
- Bloch, M. (1941). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Escrito em 1941 c/ tradução para português, sem data. Lisboa: Publicações Europa América.
- Danto, A. (1965). *Analytical philosophy of history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, P. (1984). Why learn history. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (eds.) , *Making sense of history*. Londres: Heinemann.
- Lee, P. & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In O. L. Davis Jr., E. A. Yeager & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy, Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 21-50). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Pub.
- Martin, R. (1989). *The past within us*. Princeton: Princeton University Press.
- Oakeshott, M. (1933). *Experience and its modes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rüsen, J. (2014). *Cultura faz sentido. Orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Ed. Vozes.

- Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.
- Rüsen, J. (2015). Humanismo intercultural: ideia e realidade. In M. A. Schmidt, I. Barca, M. Fronza & L. P. Nechi (Orgs.), *Humanismo e Didática da História – Jörn Rüsen* (pp. 133-152). Curitiba: W. A. Editores.
- Schmidt, M. A. (2015). Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. *MNEME, Revista de Humanidades*, v. 16, n. 36, p. 10-26 (acesso em 04.05.2019).
- Walsh, W. H. (1967). *An introduction to philosophy of history*. London: Hutchinson.
- Wertsch, J. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: CUP.
- White, H. (1998). The historical text as literary artifact. In B. Fay, P. Pompa & R. Vann (Eds.), *History and Theory: Contemporary Readings* (pp. 15-33). Malden, MA: Blackwell .



Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia

Campus de Espinardo

30100 Espinardo, Murcia (España)

Teléfono +34 868 883013

Fax +34 868 883414

e-mail: publicaciones@um.es



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

