

Núm 6 2020

# REIDICS

Revista de Investigación  
en Didáctica de las Ciencias Sociales



E-ISSN: 2531-0968



**Edita:**  
**Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales**

Patrocina: Universidad de Extremadura

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento- CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/es/>



Reconocimiento - CompartirIgual (by-sa): Se permite el uso comercial de la obra y de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.

Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

Cáceres. 2020

Editores y coordinadores: Nicolás de Alba Fernández, Roberto García Morís, Carmen Rosa García Ruiz, Ana M<sup>a</sup> Hernández Carretero y Ramón Martínez Medina.

E-ISSN: 2531-0968

URL: <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/index>

**Editores / Editors**

Nicolás de Alba Fernández, Universidad de Sevilla, España  
 Roberto García Morís, Universidade da Coruña, España  
 Carmen Rosa García Ruiz, Universidad de Málaga, España  
 Ana Hernández Carretero, Universidad de Extremadura, España  
 Ramón Martínez Medina, Universidad de Córdoba, España

**Consejo Asesor/ Advisory Board**

Rosa María Ávila Ruiz, Universidad de Sevilla, España.  
 Beatrice Borghi, Università di Bologna, Italia.  
 Liliana Bravo Penjeam, Universidad Alberto Hurtado, Chile.  
 Sérgio Claudino, Universidade de Lisboa, Portugal.  
 María del Consuelo Díez Bedmar, Universidad de Jaén, España.  
 Mariela Coudannes, UNL, Argentina.  
 Francisco F. García Pérez, Universidad de Sevilla, España.  
 Ernesto Gómez Rodríguez, Universidad de Málaga, España.  
 Marie-Claude Larouche, Université du Québec à Trois-Rivières, Canadá.  
 Linda Levstik, Ohio State University, EE.UU.  
 Ivo Mattozzi, Libera Università di Bolzano, Italia.  
 Maria Ceu de Melo, Universidade do Minho, Braga, Portugal.  
 Iara Vieira Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.  
 Selva Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.  
 Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, U. Tecnológica de Pereira, Colombia.  
 Joan Pagès i Blanch, Universidad Autónoma de Barcelona, España.  
 Sebastián Plá, UNAM, Méjico.  
 Alicia Risso Miguez, Universidade da Coruña, España.  
 E. Wayne Ross, University of British Columbia, EE.UU.  
 María Sánchez Agustí, Universidad de Valladolid, España.  
 Edda Sant Obiols, Manchester Metropolitan University, Reino Unido.  
 Antoni Santisteban Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona, España.  
 Fernando Seffner, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.  
 Daniel Schugurensky, Arizona State University, EE.UU.  
 Jesús Estepa Giménez, Universidad de Huelva

**Consejo de Redacción / Editorial Board**

Nicolás de Alba Fernández, Universidad de Sevilla, España.

Beatriz Andreu Mediero, Universidad de Las Palmas, España.  
 Aurora Arroyo Doreste, Universidad de Las Palmas, España.  
 María Jesús Bajo Bajo, Universidad de Salamanca, España.  
 María Joao Barroso Hortas, Universidade de Lisboa, Portugal.  
 Cristiano Gustavo Biazzi Simon, Universidade Estadual de Londrina, Brasil.  
 Juan José Díaz Matarranz, Universidad de Alcalá de Henares, España.  
 Alfredo Gomes Dias, Universidade de Lisboa, Portugal.  
 Francisco J. Dosil Mansilla, Univ. Michoacana de San Nicolás Hidalgo, México.  
 Sylvain Doussot, Universidad de Nantes, Francia.  
 Neus González Monfort, Universidad Autónoma de Barcelona.  
 Gustavo González Valencia, Universidad de Medellín, Colombia.  
 Rodrigo Henríquez Vásquez, Pontificia Universidad Católica de Chile.  
 Santiago Jaén Milla, Universidad de Jaén, España.  
 Miguel Ángel Jara, Universidad Nacional del Comaue, Argentina.  
 María Dolores Jiménez Martínez, Universidad de Almería, España.  
 Esther López Torres, Universidad de Valladolid, España.  
 María Olga Macías Muñoz, Universidad del País Vasco, España  
 Juan Luis de la Montaña Conchiña, Universidad de Extremadura, España.  
 Manuel José López Martínez, Universidad de Almería, España.  
 Myriam Martín Cáceres, Universidad de Huelva.  
 Elisa Navarro Medina, Universidad de Sevilla, España.  
 Caroline Pacievitch, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.  
 Antonio Pantoja Chaves, Universidad de Extremadura, España.  
 David Parra Monserrat, Universidad de Valencia, España.  
 Matilde Peinado Rodríguez, Universidad de Jaén, España.  
 Sixtina Pinochet Pinochet, Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile.  
 María Puig Gutiérrez, Universidad de Sevilla, España.  
 José Luis de los Reyes León, Universidad Autónoma de Madrid, España.  
 Lucía Valencia Castañeda, Universidad de Santiago de Chile.  
 Augusta Cecilia Valle Taimán, Pontificia Universidad Católica, Perú.  
 Gabriela Vasquez Leyton, Universidad de Valparaiso, Chile

## PRELIMINARES

Los Preliminares del anterior número de REIDICS finalizaban diciendo lo siguiente, “nos satisface que el profesor Ernesto Gómez cierre este número con *El origen de los Estudios Sociales en el currículo de Estados Unidos*”. Paradójicamente, comenzamos lamentando la reciente pérdida de nuestro compañero, precisamente, una de las personas clave en el *origen* de la Didáctica de las Ciencias Sociales en nuestro país. Estas primeras líneas quieren ser un reconocimiento a su implicación y compromiso con la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), de la que fue presidente en dos ocasiones, así como vocal durante veinte años. No podemos olvidar la importancia de su labor investigadora, fue el primero en introducir los Social Studies norteamericanos y los estudios sobre Educación para la Ciudadanía en nuestra área de conocimiento. Al margen de méritos tan destacados como estos, queremos dejar constancia aquí del más importante de todos ellos, el de haber sido un buen compañero, generoso, humilde y sencillo cuando reunía saberes y conocimientos infinitos por su inagotable pasión por la lectura.

El actual número de REIDICS presenta por primera vez una decena de artículos, nos complace con ello mostrar que investigadoras e investigadores apuestan por nuestra publicación. Una revista representativa de una comunidad científica internacional, por los lugares de procedencia de sus autoras y autores: España, Chile, México, Argentina, Italia, Brasil; como por las líneas de investigación que siguen (Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Geografía, Didáctica de la Historia, Educación Patrimonial y Museos).

Quienes se acerquen a su lectura, podrán encontrar investigaciones cualitativas que abordan tanto la formación del profesorado como los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes Ciencias Sociales. Encabeza nuestra publicación una investigación sobre *representaciones de la periodización y la conciencia histórica que tiene el profesorado en formación*. Daniela Cartes, en una investigación de corte cualitativo nos indica que el profesorado en formación, a pesar de conocer la Historia desde diversas tradiciones epistemológicas, reproduce en los diseños de sus intervenciones didácticas una concepción neopositivista de la periodización así como una conciencia histórica basada en el pasado y, escasamente, en la relación pasado-presente.

En la misma línea, Carolina Chávez y Joan Pagès, evalúan las habilidades de pensamiento histórico del profesorado en formación inicial, centrándose en la conciencia histórica temporal y cómo queda reflejada en las narrativas que elaboran sobre cómo enseñarían Historia. Las conclusiones a las que llegan apuntan a que las habilidades de pensamiento histórico se desarrollan a lo largo de la vida académica pero que, en formación inicial del profesorado, ha de confluir con otras disciplinas del curriculum.

El desarrollo del conocimiento histórico-crítico a partir de la teoría de las inteligencias múltiples, es el trabajo que nos presentan José Juan Meléndez y Celene del Carmen Escobar. Los resultados de la investigación les permiten apostar por una enseñanza de la Historia que cuente con las habilidades artísticas y las relaciones personales del alumnado en el aprendizaje de la Historia.

Isabel Camilo de Camargo, en una investigación sobre el curriculum de Historia de Brasil, analiza la representación en el mismo de la contribución histórica y cultural de la población negra y las relaciones étnico-raciales en las escuelas. La autora nos desvela la escasa representatividad que tienen en el curriculum de Historia las culturas africanas y afrobrasileñas, apostando por superar el reconocimiento de las desigualdades raciales por políticas educativas que contrarresten esta situación.

En el ámbito de la Educación Patrimonial, Ricardo Manuel Luque nos acerca a las construcciones rurales en piedra seca como ejemplo de Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad y paradigma de sostenibilidad.

Desde Argentina, María Critina Nin, Stella Maris Leduc y Melina Ivana Acosta, analizan la planificación en la enseñanza de Geografía para conocer en profundidad cómo se integran contenidos disciplinares y se produce la retroalimentación entre teoría y práctica por parte del profesorado en formación. Los resultados apuntan a que la integración de contenidos disciplinares estimula un análisis complejo y multidimensional de las prácticas de enseñanza, permite otorgar significatividad a la articulación de los contenidos y profundizar en un enfoque crítico-reflexivo en la formación del profesorado.

En la línea de investigación sobre la práctica docente, Stephany Vásquez aborda la Educación para el Desarrollo Sostenible promovida por la UNESCO. Profundiza en cómo conectar el aula con el entorno a través de proyectos escolares que faciliten el conocimiento del contexto local y un aprendizaje situado. El resultado muestra que emergen propuestas que movilizan la escuela a escala local, promueven la acción social y el compromiso docente.

Evelyn Ortega, al abordar la conciencia geográfica del profesorado como objeto de estudio, apunta a que nos puede ayudar a conocer la capacidad de generar alternativas en el aula para abordar problemas geográficos y ambientales. La conclusión principal señala que, para superar una enseñanza de la Geografía basada en rutinas difícilmente modificables y habilidades espaciales, es fundamental trabajar la conciencia geográfica en relación con el espacio local en la formación inicial del profesorado.

Beatrice Borghi y Carmen Serrano con una investigación desarrollada en Bolonia (Italia), evalúan cómo es el proceso de comunicación bidireccional museo-visitante y visitante-museo. Llegan a concluir que estas instituciones culturales toman la iniciativa en este aspecto, incluido con el

público escolar, con nuevos y diversos sistemas de comunicación que trabajan por mejorar la calidad de la visita de estudiantes de todas las etapas educativas.

Luis Guasch analiza qué ocurre en experiencias de participación ciudadana y gestión del espacio escolar al enseñar Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Las conclusiones señalan cómo la empatía y unas relaciones socio-afectivas promueven el reconocimiento de los problemas que presenta la escuela y las posibilidades de participación en ella.

El Equipo Editorial de REIDICS, con la publicación de su sexto número, agradece a autoras y autores la confianza depositada en un proyecto que, en tan solo dos años, ha conseguido situarse al mismo nivel de difusión e indexación que el resto de publicaciones del área de conocimiento. Una dura y ardua empresa de la que nuestro compañero Ernesto Gómez se sentía orgulloso. Sirvan estas líneas para compartir nuestro recuerdo emocionado.

El Equipo Editorial



## ***La periodizaci6n y la conciencia hist6rica en la formaci6n del profesorado***

### *The periodization and historical consciousness in teacher education*

Daniela Cartes Pinto

*Universidad Aut6noma de Barcelona*

*Email: [dcartespinto@gmail.com](mailto:dcartespinto@gmail.com)*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2749-1300>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.6>*

#### **Resumen**

El estudio versa sobre las representaciones de la periodizaci6n y la conciencia hist6rica que tiene el profesorado en formaci6n. La periodizaci6n es un concepto fundamental en la ense~anza y el aprendizaje del tiempo hist6rico porque determina mayores posibilidades de comprensi6n y expansi6n de los aprendizajes en relaci6n a la temporalidad y la construcci6n de una conciencia hist6rica y entender las relaciones pasadas, presentes y futuro. La metodolog~a utilizada es de tipo cualitativa con un dise~no de estudio de caso con t6cnicas mixtas. La recolecci6n de informaci6n fue por medio de cuestionarios, entrevistas y narrativas personales. Los resultados indican que los estudiantes en formaci6n para profesores tienen una concepci6n de la periodizaci6n dominada por un modelo neopositivista cronol6gico tradicional; conocen nuevos modelos historiogr6ficos para comprender la realidad hist6rica, no obstante, a la hora de dise~nar la ense~anza recurren a la dataci6n y cronolog~a. La construcci6n de artefactos did6cticos son l~neas de tiempo donde el modelo utilizado es la periodizaci6n cuatripartita. De ah~ que la construcci6n de la conciencia hist6rica est6 basada principalmente en las relaciones pasadas y en menor medida pasado-presente.

**Palabras clave:** tiempo; tiempo hist6rico; periodizaci6n; conciencia hist6rica; formaci6n profesorado.

#### **Abstract**

The study deals with the representations of periodization and the temporary historical consciousness the teacher training. Periodization is a fundamental concept to teach and learn about historical concepts because it determines greater possibilities for comprehension and expansion of learning in relation to temporality and the construction of a historical consciousness to understand past, present and future. The methodology used is of a qualitative type with a case study design. The collection of information was through questionnaires, interviews and personal narratives. The results indicate that students in teacher training have a conception of periodization dominated by a traditional chronological and neopositivist

model; they know new historiographical models to understand the historical reality, nevertheless, when designing teaching they resort to dating and chronology. The construction of didactic artifacts are timelines where the model used is quadripartite periodization. Hence, the construction of historical consciousness is based mainly on past relationships and, to a lesser extent, past-present.

**Keywords:** time; historical time; periodization; historical consciousness; teacher training.

---

## 1. Introducción

El estudio versa sobre las representaciones de la enseñanza la periodización y el desarrollo de la conciencia histórica en el profesorado en formación. Las últimas investigaciones sobre la enseñanza del tiempo histórico en formación del profesorado indican, por una parte un escaso dominio de conceptualización, y en segundo lugar las dificultades que poseen en la comprensión y coordinación entre los operadores temporales que articulan el tiempo histórico (Jara, Bravo y Llusà, 2017). Escribano (2019) señala que en la enseñanza del tiempo histórico aún prevalece el uso de la cronología como herramienta principal en la enseñanza de la historia, manteniendo una tradición conductista y positivista.

Los escenarios sociales actuales demandan comprender los diversos cambios que enfrentamos a nivel personal, social e histórico, por ello la formación de maestros y maestras debe ser uno de los ejes fundamentales en la mejora de la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y debiese pasar por una apropiada formación del profesorado.

Es una preocupación indagar cómo se plantea la enseñanza de la periodización en la formación del profesorado porque las repercusiones en las comprensiones de éstos impactan directamente en su forma de enseñar y en la adquisición de un pensamiento complejo de sus futuros estudiantes.

La investigación es de carácter cualitativa basada en un estudio de caso con técnicas mixtas, correspondientes a: cuestionarios, entrevistas y narrativas personales. La investigación resulta clave para contribuir a la mejora de la enseñanza de la historia, por lo que conocer las representaciones temporales y específicamente sobre periodización en formación del profesorado y debería contribuir eficientemente a conocer el punto de partida para desarrollar una adecuada formación temporal en los futuros profesores y profesoras de historia, geografía y ciencias sociales.

## 2. Marco teórico

### 2.1. El tiempo histórico en la enseñanza de la historia

Los vertiginosos cambios naturales, sociales, políticos, económicos, culturales, etc., hacen que la educación juegue un rol muy importante en la representación del tiempo. En la enseñanza de la historia el tiempo es un concepto central porque es el eje de la historia y de la vida de las



personas ya que cada una construye su temporalidad en marcos multidimensionales (Noronha, 2003).

El tiempo histórico es una herramienta esencial para comprender los fenómenos de la realidad social, la cual involucra una serie de categorías (datación, cronología, periodización, cambio, continuidad, simultaneidad y duración) que explican el concepto. Estas categorías nos permiten entrar a un sistema complejo de relaciones y acceder a la información significativa de la historiografía (Santisteban, 2005). Las diversas dimensiones que convergen en el tiempo y sus capas temporales construyen diferentes percepciones en las personas, según Falaschi (como se citó en Di Paola, 2016) abarcan desde la dimensión psicológica, dimensión física, dimensión sociológica, dimensión filosófica y una dimensión biológica del tiempo.

Desde el ámbito de la historia la formación de la temporalidad es un aspecto significativo que conforma la estructura del concepto de tiempo histórico. Las diversas contribuciones de Braudel, Duby, Burke, Ginzburg, Darnton, Le Goff han posibilitado la comprensión del tiempo histórico en:

(...) dinamismo en la aproximación al pasado y (...) las distintas dimensiones temporales. (...) se interesan por los análisis complejos, que consideran múltiples perspectivas y simultaneidad de los procesos, así como la observación de la tensión cambio-continuidad. (...) de modo que nunca se desperfile el propósito de dar cuenta del pasado de personas de carne y hueso. (Almeyda, Bravo y Valledor, 2013, pp. 157-158).

Pensar la temporalidad en las acciones individuales y colectivas constituye un gran desafío para los historiadores y los profesores de historia. Las herramientas que nos ofrecen las ciencias sociales para comprendernos en la sociedad y sus relaciones son fundamentales, según la historiadora MacMillan (2010):

la historia es algo que hacemos todos, (...) muchas veces nos preguntamos cuál es nuestro lugar en la sociedad y cómo hemos llegado hasta aquí. De modo que nos contamos historias, no siempre ciertas, y nos hacemos preguntas sobre nosotros mismos (...). Usamos la historia para comprendernos a nosotros mismos, y debemos usarla para comprender a los demás. (MacMillan, 2010, pp.11-12).

En el ámbito específico de la periodización historiadores como Dumoulin (1991), Ferro (1991), Groult (2004), Hassani (2005) y Gilbert (2014) coinciden que periodizar ha sido una de las labores más importantes del historiador y es una herramienta interpretativa que se usa en la investigación historiográfica y que se transmite en la enseñanza. Para la investigación enseñar a los futuros profesores las diferentes dimensiones temporales y la periodización favorece la reflexión, crítica y comprensión que posee cada grupo o sociedad sobre su tiempo y sus complejas interrelaciones.

## **2.2. La periodización en la enseñanza de la historia**

Habitualmente la enseñanza y aprendizaje de la temporalidad se ha limitado casi exclusivamente a la cronología, la datación y a la periodización clásica. No obstante, la investigación en didáctica de las ciencias sociales de Pagès (1989, 1999), Santisteban (2005), Anguera (2012), Llusà (2015), Escribano (2019) ha puesto de relieve la importancia que

alumnado y profesorado otorgan al dominio del tiempo histórico y temporalidad para la comprensión histórica y al mismo tiempo, manifiesta las dificultades de su aprendizaje.

La vida es una cuestión de tiempo y se da en un rango multitemporal porque cada persona porta su propia "brújula temporal" que les permite estructurar su pensamiento y su accionar. En ocasiones se da por sentado que el estudiantado posee una comprensión espontánea del tiempo y que no necesita comprender las diferentes dimensiones que articulan el metconcepto y sus complejas relaciones entre los operadores temporales.

Autores como Mattozzi (2002), Pagès (2004) y Santisteban (2005), vienen reclamando el establecimiento de un currículum temporal que secuencie debidamente la enseñanza temporal para contribuir a la formación de la conciencia histórica y desarrollar una historia escolar realmente útil y funcional. Frente a ello, periodizar no es solo organizar hechos o acontecimientos cronológicos, más bien implica reconocer los ritmos del cambio/continuidad; establecer las diversas conexiones entre los movimientos temporales y relacionar los múltiples operadores que componen la temporalidad humana. Implica una enseñanza temporal que involucre atribuir al tiempo una capacidad de actuar, de pensar en una entidad capaz de producir efectos y cambios en las personas.

Es indudable que el acto de periodizar va asociado al eje cronológico porque sirve para establecer el marco temporal de los fenómenos históricos y orientarnos en el tiempo al permitirnos relacionar acciones por su sucesividad, (...), por su simultaneidad – contemporaneidad" (Torres, 2001, p. 191), pero a su vez es un acto subjetivo del historiador que le permite interpretar un determinado fenómeno histórico (Gibert, 2014).

Saber periodizar supone un alto nivel de complejidad cognitiva y una gran comprensión de una realidad histórica, también necesita de la aplicación de diversos conceptos temporales simultáneamente para una adecuada puesta en práctica. En este sentido, Pagès (1997), afirma que el período es un espacio temporal explicado por la combinación de los distintos operadores primarios, es un concepto temporal indispensable para la formación de la temporalidad.

Sin embargo, hoy, mayormente el aprendizaje de la periodización sigue anclado en el viejo modelo tradicional de carácter positivista, de manera que se convierte en un límite muy importante para la formación de la temporalidad. Según Lautier y Allieu-Mary (2008) es significativo consideran que la periodización no debe confundirse con la memorización de cronologías preestablecidas, más bien es un proceso racional donde existe una multiplicidad de tiempos con sus sucesivos ritmos (cambios de corta, mediana o larga duración). Periodizar es pensar en los tiempos que vivimos, y sobre los cambios acelerados que experimentamos y para ello se requiere ampliar las múltiples interpretaciones de los períodos históricos y que facilite el desarrollo de una conciencia histórica que permita a las personas situarse en su contexto (Groult, 2004).

La periodización como pieza clave del tiempo histórico, no solo debe responder al interés de los historiadores, también a la comprensión de los múltiples tiempos que viven las personas y cómo éstas explica su temporalidad (tiempo personal; tiempo social y tiempo histórico). Esto último es la preocupación de la didáctica de las ciencias sociales, proporcionar las herramientas

cognitivas y prácticas para que los futuros maestros y maestras puedan ayudar a sus estudiantes a comprenderse temporalmente en el mundo.

### **2.3. La importancia de la conciencia histórica en la formación del profesorado**

La conciencia histórica es una categoría de sentido histórico, su mayor exponente es el historiador y filósofo alemán Rüsen (2007), explica que la conciencia histórica es una forma específica de la memoria histórica. Rüsen (1994) plantea que la memoria histórica permite al sujeto "(...) una orientación temporal a su praxis vital, en cuanto le ofrece una direccionalidad para la actuación y una autocomprensión de sí mismo" (p. 12). Una de las preocupaciones de Rüsen (1987) se basa en la naturaleza de la conciencia histórica para comprender cómo se estructuran las diversas categorías de razonamiento. No solo trata el aprendizaje y la enseñanza de la historia, sino que abarca todas las formas de pensamiento a través del cual uno experimenta el pasado y lo interpreta.

Para Rüsen (1994) el papel que juega la conciencia histórica en la vida de las personas la describe "(...) como una realidad elemental y general de la explicación humana del mundo y de sí mismo, y así ha sido elevada a la categoría de un tema de investigación propio, de significado incuestionablemente práctico para la vida" (p. 4). Es decir, la configuración de la subjetividad de la praxis humana se amalgama con las experiencias temporales generando una interrelación compleja entre la percepción, la interpretación, la orientación y la finalidad (Rüsen, 1994).

El desarrollo de una conciencia histórica va más allá de la disciplina histórica, según Rüsen (1987) se trata de todas las formas de pensamiento, a través del cual uno experimenta el pasado y lo interpreta. Para discernir es primordial identificar los procedimientos de la narrativa histórica porque comprender un entramado histórico que permite a las personas hacerse una idea de la función cultural del pensamiento histórico y la función que cumple en orientar nuestras vidas en un marco temporal. En este sentido el historiador francés Jacques Le Goff (2015) indica que el desarrollo de la conciencia temporal permite comprender porque los aspectos básicos de las culturas están estrechamente ligados con el hecho de que las personas tienen que vivir sus vidas en su tiempo.

La temporalidad es la base estructurales de la conciencia histórica, desde allí se desprenden cuatro movimientos temporales básicos que ayudan a comprender el desarrollo de la conciencia histórica (Rüsen, 2007)<sup>1</sup>. El concepto en sí comprende un proceso mental que describe las formas en que las personas damos sentido a nuestra experiencia del tiempo y las relaciones que establecemos entre el pasado, presente y futuro. También nos permite comprendernos como sujetos históricos capaces de reflexionar temporalmente (Rüsen, 1994). Según Seixas (2004) la conciencia histórica supone una mirada amplia de las diferentes épocas y culturas, lo que conlleva

---

<sup>1</sup> Los cuatro procedimientos temporales básicos de la conciencia histórica que alude Rüsen (2007), corresponden a: El primero enfocado a la percepción de "otro" tiempo como diferente, es decir el pasado; un segundo punto es la interpretación de este tiempo, es decir el presente como un movimiento temporal cambiante en el mundo humano; en tercer lugar la orientación temporal de la práctica humana por medio de la interpretación histórica (concepciones de identidad) y por último, la motivación para la acción futura, ejemplo de ello se relaciona con la voluntad de sacrificar, incluso morir o matar por una causa o idea.

adoptar una posición reflexiva con respecto a todo lo que transmite la tradición cultural y valorar las particulares de las conciencias históricas presentes en las diferentes sociedades.

Desde la didáctica de las ciencias sociales la conciencia histórica es una categoría de orden superior del pensamiento histórico y se compone de tres elementos, comprendidos en la temporalidad humana: pasado, presente y futuro (Santisteban, González y Pagès, 2010). Dicha categoría contiene elementos relacionados con la gestión del tiempo y la coordinación de los diferentes operadores temporales que facilita que las personas puedan relacionar el pasado en el presente y proyecten el futuro.

El modelo conceptual sobre el pensamiento histórico desarrollo por Santisteban, González y Pagès (2010) se basa en cuatro ejes<sup>2</sup>, donde el primero de ellos tiene directa relación con la conciencia histórica y su explicación se traduce en los cuatro procedimientos mentales básicos de Rüsen (2007) que favorecen la interpretación del pasado. Dar sentido al pasado requiere un elemento mediador entre la memoria individual y la colectiva, es ahí donde la conciencia histórica cobra fuerza, siendo un tipo específico de memoria (histórica) más compleja y elaborada donde su especificidad radica en lo temporal, en la cual el pasado está relacionado con el presente y a través del presente con el futuro (Rüsen, 2007).

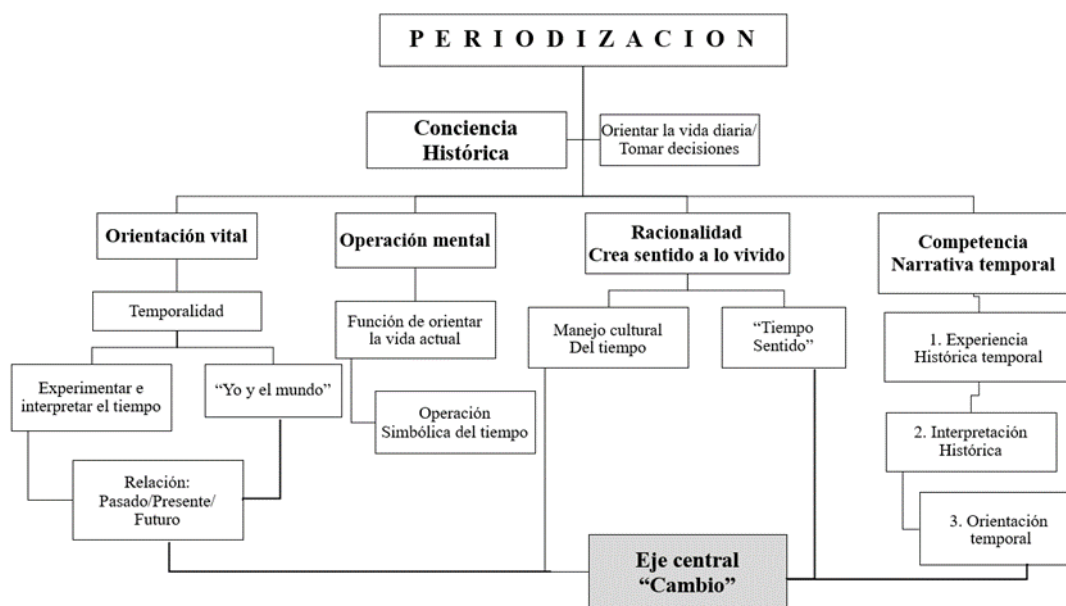


Figura 1. Relación entre periodización y conciencia histórica temporal

Fuente: Elaboración propia, basado en Rüsen (1987); Santisteban, González y Pagès (2010) y Cataño (2011).

Barca (2013) plantea la necesidad de una formación de la conciencia histórica en los jóvenes para relevar el sentido de la historia como un saber estructurador y orientador en el actuar del estudiantado, es decir que el conocimiento histórico sea reconocido como “usable” y que les

<sup>2</sup> Los ejes del modelo de pensamiento histórico, contempla cuatro ejes, el primero denominado conciencia histórica temporal (temporalidad humana y cambio-continuidad); el segundo representación de la historia (narración histórica y explicaciones causales-intencionales); el tercero empatía histórica y las competencias para contextualizar (imaginación histórica, contextualización histórica y pensamiento crítico-creativo), y por último interpretación histórica a partir de las fuentes (Santisteban, González y Pagès, 2010, pp. 117-119).

implique como agentes de una historia a construir. Con todos los elementos mencionados a continuación se visualiza la relación entre la periodización y la conciencia histórica, ver figura 1.

El desafío de las ciencias sociales y de los futuros profesores radica en construir una enseñanza y aprendizaje que facilite la interpretación del pasado para que los estudiantes puedan desarrollar una conciencia con perspectivas de futuros. La conciencia histórica temporal como categoría de orden superior debiese ser un eje central en la organización de la enseñanza, no obstante los últimos estudios dan cuenta de una enseñanza temporal basada en el pasado con un tratamiento descriptivo de los hechos con un alto énfasis en lo cronológico, donde el presente y futuro se menciona pero no se establecen las conexiones temporales (Cartes, 2017), en términos específicos la enseñanza de la periodización se da desde una perspectiva cronológica eurocentrista, donde el modelo más utilizado es la periodización cuatripartita (Cartes, 2019).

A modo de síntesis, una enseñanza de la conciencia histórica debiese permitir que las personas desarrollen una comprensión y coordinación temporal (relación: pasado, presente y futuro), tanto a nivel personal, social e histórico. También que facilite la creación de una identidad histórica y que permita la proyección de construir futuros posibles. En palabras de Pagès (2003) el profesorado tiene la responsabilidad de enseñar a sus estudiantes a interpretar el pasado para otorgarle un significado al conocimiento histórico y que sea útil para su desarrollo personal y social de las futuras generaciones.

### **3. Propósitos del estudio y metodología**

La enseñanza del tiempo histórico es un aspecto primordial para entender las relaciones pasado, presente y futuros. Por medio de la investigación se busca obtener un retrato de la situación de partida del futuro profesorado en relación a la conciencia histórica y la periodización. Las interrogantes que guían la investigación son: ¿cuáles son las representaciones del profesorado en formación sobre la periodización y qué relaciones establece entre el conocimiento profesional (didáctico-histórico) y el conocimiento práctico personal? y ¿cómo aprenden la conciencia histórica temporal los estudiantes de formación docente?

El objetivo general es analizar las representaciones del profesorado en formación sobre periodización y la conciencia histórica. En términos específicos apunta a establecer las relaciones entre el conocimiento profesional (didáctico-histórico) y el conocimiento práctico personal sobre la enseñanza de la periodización y la conciencia histórica.

La metodología seleccionada es cualitativa porque es un método particularmente sensible en el campo de la educación, específicamente en el área de didáctica de las ciencias sociales. La investigación cualitativa permite relevar la interpretación de las relaciones complejas que se gestan en el contexto de estudio, con la finalidad de comprender los significados que subyacen a la comprensión de la periodización y la conciencia histórica. El método se basa en un estudio de caso único (Rodríguez, Gil, y García, 1999; Stake, 2000; Cardona, 2002; Martínez, 2006; Simons, 2011; Yin, 2014; Fernández y Baptista, 2014). Este diseño metodológico permite obtener una descripción de la realidad con especial atención a su contexto natural, interpretando los fenómenos estudiados de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas (Rodríguez, Gil, y García, 1999).

El estudio de caso concede entender la complejidad del “caso en acción” y ese “sistema delimitado” donde los datos subjetivos son el eje integral del caso, a su vez permite conocer las múltiples perspectivas de abordaje de un problema y permite acceder a cómo los participantes construyen sus mundos y cómo nosotros y ellos los interpretamos (Simons, 2011). Bajo ningún concepto se pretende generalizar el caso, más bien se busca reconocer esas particularidades del contexto investigativo y destacar la unicidad (Stake, 2000).

El diseño de los instrumentos es de tipo mixto porque las estrategias empleadas son: cuestionarios, entrevistas y narrativas personales. Éste tipo de diseño tiene mayor flexibilidad, una capacidad de adaptarse en los diferentes momentos y circunstancias en función de los cambios que se produzca en la realidad (Rodríguez, Gil & García, 1999). Se optó por una estrategia mixta porque la integración de los métodos ofrece mayor profundidad y amplitud sobre la temática de estudio y facilita la recolección de información de carácter cuantitativo y cualitativo en un solo estudio (Fielding y Fielding, 1986). Si bien la investigación es de orden cualitativo la incorporación de un diseño mixto obedece a que uno de los instrumentos utilizados (cuestionarios) resulta una estrategia rápida de recogida de datos por medio de preguntas escritas (cerradas y abiertas); abarca un número mayor de participantes; y permite establecer niveles y tipos de categorías sobre la periodización y la conciencia histórica (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

La selección de la muestra es de carácter no probabilístico intencional por la accesibilidad al contexto investigativo y la facilidad operativa de la investigadora al trabajo de campo (Rodríguez, Gil & García, 1999). La muestra empleada para esta investigación consta de 29 participantes, correspondientes a estudiantes en formación del profesorado de una universidad chilena. La Tabla 1 da cuenta las técnicas de recolección de datos.

Tabla 1  
*Técnicas de recolección de datos*

Instrumento	Participantes	Análisis de los datos
Cuestionarios	29 estudiantes en formación del profesorado	Análisis deductivo, considerando los planteamientos del ámbito historiográfico y la didáctica de las ciencias sociales contenidas en el marco teórico. Análisis descriptivo.
Entrevistas	5 estudiantes en formación del profesorado	Análisis deductivo, basado en Stake (2000).
Narrativas personales	29 narrativas personales	Análisis inductivo y deductivo por medio de análisis de contenido.

Fuente: Elaboración propia

#### **4. Análisis de resultados**

Los resultados de la investigación se han organizado según el diseño metodológico. En primer lugar los cuestionarios que dan cuenta de las representaciones sobre la periodización; un segundo lugar las entrevistas que muestran las relaciones que se establecen entre el conocimiento profesional y práctico a la hora de diseñar la enseñanza de la periodización, y por último la

narrativas que recoge las subjetividades que tiene el profesorado sobre la temporalidad y la conciencia histórica temporal.

#### **4.1. Las representaciones del estudiantado en formación sobre periodización**

En este apartado se establecieron dos ámbitos de análisis: el primero apunta al tipo de periodización que establece el profesorado en formación, y el segundo fija la relevancia del cambio y continuidad.

##### **4.1.1. Tipo de periodización que establece el estudiantado en formación**

- Los resultados indican que un 45% del estudiantado periodiza a partir de los aspectos clásicos, es decir utiliza principalmente la datación y cronología. Ponen énfasis en los hechos y establecen nomenclaturas de la periodización cuatripartita.

- Un 21% utiliza una periodización combinada, la cual contiene elementos de la periodización clásica y alternativa. Consideran los periodos clásicos de la historia occidental para categorizar y al mismo tiempo proponen otros para identificar los acontecimientos más recientes.

- Un 17% elabora una periodización alternativa, donde visualizan los hechos históricos enmarcados en procesos históricos complejos, fijan su atención en los elementos del cambio, por ejemplo, la revolución tecnológica, las crisis políticas y las catástrofes naturales.

##### **4.1.2. La relevancia del cambio y la continuidad**

El cambio es una pieza clave en la formación del pensamiento histórico temporal, según Santisteban (2009) el cambio es uno de los aspectos relevantes de la temporalidad porque desde allí se ve el transcurrir del tiempo y es ahí donde la conciencia histórica temporal se amalgama con el concepto de cambio y continuidad formando el conjunto más importante de la relación pasado, presente y futuro.

Según Braudel (1976) en el relato histórico pueden interactúan tres movimientos temporales que se pueden presentar de forma simultánea, estos son: ritmos de corta, mediana y larga duración. Los resultados indican que:

- Un 48% del estudiantado en formación reconoce el cambio a partir del ritmo de corta duración. Dan gran valor a los hechos personales, las tradiciones y los acontecimientos familiares.

- Un 31% asocia el cambio a hechos de mediana duración en relación a los fenómenos familiares y de su comunidad.

- Un 14% asigna un valor significativo a los procesos de larga duración. Explicitando que fenómenos de cambio y continuidad obedecen a unas estructuras mayores (estructuras: políticas, económicas, sociales, religiosas, entre otras).

Según Le Goff (2015), Dumoulin (1991), Ferro (1991), Groult (2004), Hassani (2005), MacMillan (2010) y Gilbert (2014) coinciden que uno de los aspectos históricos de los elementales de la historia son los principios de cambio y de continuidad. Dentro de los resultados la tendencia es el reconocimiento del cambio, no obstante la relevancia se fija en los ritmos de corta y mediana

duración. Lo anterior sugiere trabajar la temporalidad en los aspectos más complejos donde la idea de transición y viraje temporal son esenciales.

A modo de síntesis, el cambio se configura a partir de los elementos del tiempo personal de corta duración enfatizando en los cambios físicos y psicológicos, los recuerdos y actividades familiares y su escolarización. El profesorado en formación otorga un gran valor a los cambios tecnológicos por el gran desarrollo de hoy en día, lo cual marca un cambio entre sus abuelos, padres y hermanos. En menor medida manifiestan una temporalidad interrelacionada con elementos de corta, mediana y larga duración que dialoga con los procesos del pasado, del presente y del futuro. Proponer periodizaciones alternativas que enfatizen en los ritmos temporales puede brindar nuevas formas de comprensión temporal y generar explicaciones multitemporales en la evolución histórica

## **4.2. Las relaciones entre el conocimiento profesional y práctico en la enseñanza de la periodización y de la conciencia histórica**

Las entrevistas fueron realizadas a cinco estudiantes en formación y que realizan prácticas pedagógicas. Se proponen dos ámbitos de análisis: el primero relacionado con la organización temporal de la periodización, y un segundo ámbito la experiencia profesional y práctica sobre la enseñanza de la periodización.

### **4.2.1. Organización temporal de la periodización**

Dentro de las entrevistas el aspecto predominante es una concepción lineal del tiempo, dejando en evidencia una periodización sustentada en lo cronológico. Los participantes relevan la idea que la periodización es una división artificial del tiempo e identifican distintos periodos como consecuencia de los cambios que se dan entre los diferentes momentos.

Al profundizar en la pregunta, los participantes diferencian los períodos por medio de los ritmos de cambio y enfatizan en una periodización de procesos de largo y corta duración, y explicitan elementos de cambio y continuidad. Aluden a la organización temporal por medio de los elementos disciplinares historiográficos, por ejemplo la entrevista E1:

“Yo siempre considero el elemento de quiebre, siempre trabajo con el largo período y corto periodo histórico, concuerdo con Hobsbawm en ese sentido... y siempre tomo un punto de quiebre que marque el inicio y el final de las etapas de periodización que quiero trabajar”. La entrevista E2 da cuenta que “(...) una Periodización histórica debe lograr identificar los distintos periodos como esencialmente distintos de los que le anteceden y de los que le suceden...una periodización que se enfoque en los factores políticos, será sin duda diferente a una que tome solo factores culturales como el arte”.

Los entrevistados reconocen la complejidad del fenómeno y que ésta obedece a una construcción artificial, muestran dificultades para organizar los periodos de tiempo y recurren a la estrategia de periodizar bajo criterios macros, por ejemplo: período antes del descubrimiento y período de sincretismo cultural, ejemplifican ello con posibles etapas a trabajar: períodos oscuros de la humanidad y/o el período de contactos entre los indígenas y los europeos.



También esgrimen una combinación entre una periodización clásica occidental y alternativa, es decir, mantienen una estructura cronológica acompañada de acontecimientos relevantes dentro de su entorno inmediato (contacto cultural), pero no precisan los elementos de cambio que marca el paso de un período a otro. Al aludir a la periodización alternativa dan importancia en los procesos de contacto cultural (sincretismo cultural), lo cual involucra diferencias y permite marcar un período en función de elementos sociales, religiosos, tecnológicos, distribución de roles o actividades económicas.

En menor medida exponen que la mejor forma de enseñar a periodizar sería por medio de acontecimientos relevantes, la conciencia de cambio, para luego relacionarlos con hechos de corta y larga duración, para ello definirían los cambios utilizar los principios de las edades europea (cuadripartita). Por ejemplo E1 declara:

“para mí las fechas no importantes, para mí son los acontecimientos los que cambian la perspectiva de la realidad. Si tuviera que periodizar enseñaría con acontecimientos que cambian las perspectivas de la sociedad (...), tomar un acontecimiento y decir esto marca (...) básicamente una periodización con una larga y corta duración, donde hay cambios (...)”. En el caso de E2 plantea que para enseñar a periodizar debe primar la conciencia del cambio, “para enseñar a periodizar primero hay que ser capaz de analizar y reflexionar la historia o la vida y reconocer desde el presente aquellos cambios relevantes”.

#### **4.2.2. La experiencia profesional y práctica sobre la enseñanza de la periodización**

Los participantes reconocen la importancia del cambio y la continuidad, y a su vez identifican las bases historiográficas del tiempo histórico a la hora de preguntar cómo enseñaría a periodizar se presenta la contradicción, primero visualizan un problema de comprensión temporal en los estudiantes de secundaria y explicitan no saber cómo enseñar el tiempo histórico y su periodización. Los inconvenientes que aluden son los siguientes:

- Los estudiantes de secundaria no tienen un conocimiento sobre los tiempos de larga, mediana o corta duración y desconocen quien propone dichas categorías;
- A los estudiantes de secundaria les falta conocer otros tipos de periodización; y
- Los estudiantes de secundaria no poseen capital cultural para periodizar. Una de las explicaciones que dan los participantes a su representación del tiempo histórico y la periodización, es que viene dado como un elemento intrínseco y no un aspecto que se construye social e históricamente. Esto se ratifica en al E1

“A los chicos les complica entenderla, así que la que es básicamente con acontecimientos, la clásica es la que más me sirve porque los chicos la pueden comprender”.

No se visualiza la relevancia del aspecto didáctico del tiempo histórico, más bien se asocia a un fenómeno disciplinar historiográfico.

La contradicción radica en que pese a conocer otras formas de interpretación temporal en sus prácticas pedagógicas proponen el abordaje de la periodización a partir de la datación y cronología y recurren a la clásica división eurocentrista de la historia (periodización cuadripartita), ejemplo de ello son los argumentos de E1:

“durante todas las clases (...) coloco una línea de tiempo en mi power point o prezi (...) y es digo estamos aquí, como cuando están los mapas, digo estamos en este periodo aquí en Asia es así, pero en occidente estamos en otro periodo (...) utilizo fechas, también trabajo con hechos históricos que marquen el quiebre”.

En esta línea el E2 expone

“enseño a través del uso de líneas de tiempo al principio de la clase que van desde lo general, es decir ubicarnos en que época de la historia estamos (...) y luego avanzar hacia lo particular como fechas y hechos específicos”.

Analizadas las valoraciones sobre periodización es posible mencionar tres elementos claves:

- Los estudiantes en formación valoran significativamente la periodización clásica occidental, porque le es conocida desde su formación escolar.

- Identifican elementos de quiebre como parte central de la periodización, lo cual demuestra un dominio conceptual disciplinar del tiempo histórico, explicitan historiadores que abordan la periodización por medio de procesos de larga, mediana y larga duración.

- Conocen disciplinarmente los elementos centrales del tiempo histórico. No obstante, a la hora de enseñar la periodización estos aluden que trabajan a partir de fechas, hechos y líneas de tiempo en power point, lo que demuestra una discrepancia entre lo que ellos saben y lo que efectivamente realizan en el aula.

- En el sentido de construcción de una conciencia histórica temporal (relación pasado, presente y futuro) se observó una clara debilidad, puesto que fijan su atención en las relaciones temporales del pasado o presente/pasado.

Resumiendo, los estudiantes en formación operan con sus preconcepciones temporales adquiridas en su proceso de escolarización, referida principalmente al tiempo cronológico, por otra parte, combinan herramientas más técnicas propias de la historiografía. Bajo este escenario Pagès (1989, 1999, 2003, 2004), Torres, (2001), Santisteban (2005, 2009, 2010), Anguera (2012), Domínguez (2015), Llusà (2015) y Mattozzi (2002) explican que el cambio es el eje central del tiempo histórico y sus diferentes operadores temporales. Es importante prestar especial atención a la idea del cambio y las interrelaciones multitemporales que pueden operar en las diferentes culturas. De esta manera la periodización y la conciencia histórica amalgaman una coordinación temporal que facilita la comprensión histórica de las sociedades y cobra un sentido útil en la vida de las personas.

### **4.3. La formación de la conciencia histórica en los futuros profesores(as)**

Las narrativas personales dan cuenta de las subjetividades que cruzan la formación profesional y el conocimiento práctico del profesorado en formación. Cabe mencionar que es complejo el análisis de dicha variable porque abarca un gran número de categorías temporales, y porque se basa en la percepción y sensación del tiempo que experimentan las personas. Para dar cuenta de los resultados se establecieron tres categorías visualizadas en la Tabla 2.

Tabla 2  
*Categorías de análisis sobre conciencia histórica*

Categoría	Descripción
1.- Tratamiento General de la Conciencia Histórica	Solo se menciona de manera general algún elemento relacionado con la Conciencia Histórico, por ejemplo; pensar temporalmente, temporalidad o tiempo histórico. Carácter pasadista.
2.- Tratamiento Cronológico de la Conciencia Histórica	Contempla el tratamiento de la Conciencia Histórica desde la perspectiva del tiempo, el orden cronológico y líneas de tiempo a partir de los aspectos personales y sociales (tiempo de corta duración). Establece relaciones entre el pasado y presente.
3.- Tratamiento Profundo de la Conciencia Histórica	Existe una descripción en profundidad de los elementos que contemplan la Conciencia Histórico como por ejemplo elación pasado, presente y futuro, cualidades, tipologías, duración, orden, causalidad, simultaneidad, continuidad temporal, ritmo, cambio, periodización.

Fuente: Adaptado de Chávez (2016)

Las representaciones sobre conciencia histórica apuntan a:

- Un 72% del estudiantado establece un tratamiento general de la conciencia histórica. Sus narrativas se relacionan con algunos elementos de la conciencia histórica, fijando principalmente su atención en el pasado. También otorgan un alto valor al tiempo de corta duración, donde los ritmos de cambios están relacionados solo con su historia personal. Ejemplo de ello es que aluden a acontecimientos de sucesión, principalmente fechas y no desarrollan conexiones y coordinaciones temporales que permitan dar cuenta de otras escalas.

- Un 14% describe un relato cronológico en las narrativas, con una tendencia a fijar los acontecimientos sociales con los personales. Dichos aspectos aluden al ciclo vital y los procesos de escolarización vividos por los estudiantes en formación. El participante P6<sup>3</sup> evidencia que construye su relato de vida a partir de sus principales logros y vivencias personales:

“(…) proceso de formación como persona y la relación con mis pares, por ejemplo en primer lugar, mi niñez y los aprendizajes que he adquirido a lo largo del tiempo, la segunda fase de adolescencia se referiría a mi crecimiento como persona relacionada al crecimiento personal y profesional y después continuará con el periodo de adultez”.

- Un 10% del estudiantado presenta un tratamiento profundo de la conciencia temporal. Éste es capaz de contemplar las relaciones entre pasado, presente y futuro, también de dar cuenta de las cualidades en las descripciones de los acontecimientos, a su vez realizan tipologías (tiempo personal, tiempo social y tiempo histórico) que se alternan con otros operadores temporales como: duraciones, causalidad, simultaneidad, periodización, ritmos y cambio/continuidad. Ejemplo de ello es el P7 que alude al desarrollo personal en un momento sensitiva

“(…) fase infantil antes de la memoria; fase entre los 4 a 6 años antes del colegio; periodo del trauma social (durante la educación básica, implantación de los patrones de la sociedad al sujeto) y una fase personalista (afianzamiento de la personalidad y búsqueda de los proyectos personales, durante la educación media) y una fase de la construcción futura (entrada a la universidad y la creación del yo futuro) (...)”.

<sup>3</sup> Una P más un número ordinal simboliza el participante del estudio.

En general el futuro profesorado construye las narrativas temporales en relación a elementos descriptivos basados en acontecimientos aislados y fechas que apuntan a sus recuerdos, más que a una memoria histórica. Se infiere que el fenómeno puede darse porque sus aprendizajes escolares sobre temporalidad han sido instalados desde el ámbito cronológico, y luego lo adaptan con su proceso de formación profesional donde los elementos historiográficos disciplinares, dando como resultado un conocimiento temporal clásico, basado principalmente en la relevancia del pasado.

La coordinación temporal que establecen sigue un orden cronológico, las actividades descritas siguen un ritmo lineal y el pasado es la figura principal para explicar las relaciones temporales. En menor medida (10%) del estudiantado alterna sus relatos con acontecimientos relevantes de sus vidas y en alguna ocasión relacionándole con aspectos de orden social e histórico, llegando a establecer relaciones desde su presente hacia el pasado y proyectando acciones futuras, también identifican los cambios rápidos como una pieza clave en su historia de vida y las posibilidades que puede proyectar en su futuro.

Transitar a una conciencia histórica implica desprenderse de las estructuras unidireccionales (positivistas) del tiempo para ampliar las visiones temporales, para ello se deben crear nuevas experiencias donde las personas puedan observar la “transitoriedad” de la vida y sus cambios provocando una conciencia de su tiempo. Santisteban (2005), Pagès y Santisteban (2009) y Llusà (2015) explican que la enseñanza de la temporalidad es primordial porque involucra un entramado complejo de conceptos que requiere determinadas estrategias que favorezcan la narración temporal que evidencie una comprensión temporal de uno mismo, de la sociedad y de los fenómenos históricos.

## 5. Conclusiones

La conciencia del tiempo y su medida son aspectos complejos dentro de su enseñanza y aprendizaje por eso es fundamental una formación temporal que facilite al profesorado sumergirse en los procesos históricos desde una perspectiva crítica que involucre el cuestionamiento, ponga en tensión los fenómenos estructurales e identifique claramente los cambios o continuidades que conllevan los procesos históricos. Los resultados obtenidos no son generalizables ya que obedecen a un estudio de caso. Estos primeros hallazgos sugieren:

- En términos generales los estudiantes en formación tienen una clara tendencia a establecer modelos de periodización vinculados a los períodos clásicos, donde prima la datación y cronológico, a su vez valoran significativamente la periodización cuadripartita. Las coordinaciones temporales que utilizan para periodizar se restringen principalmente a la información ordenada cronológicamente (tiempo lineal). Un grupo menor periodiza de manera combinada, es decir fusiona los aspectos de la periodización tradicional europea con aspectos amplios de los procesos históricos, referidos a cambios de estructura y coyunturas. No obstante, en las entrevistas identifican aspectos de quiebre (cambio/continuidad) como parte central de una periodización y explican el abordaje desde los procesos de corta, mediana y larga duración.

- Lo anterior se explica por el tipo de enseñanza recibida a lo largo de su escolarización con un predominio exclusivo de la datación, la cronología y la memorización de los periodos clásicos.

- Dentro de su formación profesional trabajan nuevas formas de comprensión del tiempo histórico, pero no están articuladas a un currículo universitario que contemple la didáctica del metaconcepto, sino más bien hay un tratamiento disciplinar historiográfico.

- Otra tendencia es la dificultad para relacionar los acontecimientos relativos a la propia vida, con los correspondientes a su entorno social y especialmente con hechos históricos desarrollados simultáneamente a éstos.

En relación al conocimiento profesional y práctico de la enseñanza de la periodización, ésta resulta clave para organizar y secuenciar los procesos históricos y la evolución que tienen las sociedades en su tiempo. Al respecto los participantes presentan contradicciones en sus discursos, por una parte dominan un conocimiento conceptual disciplinar con nuevos enfoques historiográficos pero a la hora de enseñar aluden que trabajan con fechas, hechos y líneas de tiempo. Lo anterior, muestra lo complejo que resulta la enseñanza de la periodización por la discrepancia que se da entre lo que ellos saben y lo que efectivamente realizan al interior del aula. De ahí que la investigación sobre las representaciones temporales nos parece esencial para contribuir a la mejora de la enseñanza de la historia, geografía y las ciencias sociales.

Asociado a lo anterior, pensar sobre la multiplicidad del tiempo (lineal, cíclico, geológico, místico, personal, social e histórico) es un fenómeno que se debe tener presente en la enseñanza temporal y en especial en la periodización porque conviven en él diferentes concepciones de tiempo (Mével y Tutiaux-Guillon, 2013). Es aquí donde cobra transcendencia la construcción de una conciencia histórica porque es el norte temporal de las personas y demarca la comprensión del ritmo temporal, el cambio y la continuidad entre los acontecimientos personales, sociales e históricos.

La tendencia indica que el estudiantado recibe una formación profesional orientada en el ámbito historiográfico, donde logran distinguir la relevancia de la temporalidad, el cambio y la continuidad. No obstante, a la hora de enseñar utilizan la nomenclatura clásica del tiempo lineal y fija su relevancia en la relación presente-pasado y solo un porcentaje menor (10%) explicita la relación pasado-presente-futuro.

Es importante considerar que la formación del profesorado implica grandes desafíos desde las universidades, y una preocupación por un currículo que contemple la didáctica de del pensamiento histórico temporal. Inclinar un currículo que busque las comprensiones y aplicación de los distintos conceptos temporales, prestando especial atención por su complejidad a la periodización, tanto en modelos alternativos como en una de enseñanza de la historia más funcional y comprensiva para nuestros jóvenes.

La contribución de la investigación apunta al acercamiento de la temática en relación a uno de los operadores temporales más complejos del tiempo histórico: periodización y la conciencia histórica. También establece un marco de referencia para su enseñanza y un punto de partida para desarrollar una adecuada formación temporal en los futuros profesores y profesoras de ciencias sociales.

En síntesis, la periodización y la conciencia histórica facilita entender cómo las personas aprender a pensar su tiempo, y a su vez constituyen la base para identificar y comprender los signos escritos y no escritos del pasado, del presente y de los posibles futuros.

## Referencias bibliográficas

- Almeyda, L., Bravo, L. y Valledor, L. (2013). Aprendizaje y enseñanza del tiempo histórico. En I. Muñoz, y L. Ossandón (coord.), *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual* (pp.156-174). Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos.
- Anguera, C. (2012). *El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas a l'educació secundària* (tesis doctoral inédita). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Barca, I. (2013). Conciencia histórica: Pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *Clío & Asociados: La historia enseñada*, 17, 16-26.
- Braudel, F. (1976). *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Madrid: Alianza.
- Buendía, L., Colás, M. P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cardona, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en Educación*. Madrid: EOS.
- Cartes, D. (2017). La enseñanza de la periodización en la formación inicial docente en la Universidad de la Frontera de Temuco, Chile. En R. Martínez, R. García- Morís y C. García (edit.) *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 52-61). Córdoba: Universidad de Córdoba/ AUPDCS.
- Cartes, D., Chávez, C. y Meneses, B. (2019). Evidencias de la conciencia histórica temporal en las planificaciones de profesores de secundaria de Chile. En M. João Hortas y A. Dias (eds.) *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 39-50). Lisboa: AUPDCS/ Politécnico de Lisboa/ Escola Superior de Educação.
- Cataño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, 221-243.
- Chávez, C. (2016). *No basta con saber para enseñar: Formación del profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en Chile*. (Tesis máster inédita). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Di Paola, B. (2016). Il concetto di tempo e le sue misurazioni alla Scuola dell'Infanzia: dal calendario alla clessidra. En M. Iori, *La Matematica e la sua Didattica Mathematics and Mathematics Education. In occasion of the 70 years of Bruno D'Amore* (pp.. 205-211). Bologna: Pitagora.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: GRAÓ
- Dumoulin, O. (1991). La guerre des deux périodes. En O. Dumoulin y R. Valéry (coords.), *Périodes. La construction du temps historique* (pp. 145-153). París: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Escribano, C. (2019). *Enseñar a enseñar el tiempo histórico. ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de secundaria?* (tesis doctoral inédita). Madrid: Universidad Internacional de la Rioja.
- Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F: Mc Graw Hill.

- Ferro, M. (1991). Deux remises en cause de la périodisation occidentale. En O. Dumoulin y R. Valéry (coords.), *Périodes. La construction du temps historique* (pp. 99-101). París: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Fielding, N. y Fielding, J. (1986). *Linking data*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Gibert, S. (2014). Les enjeux renouvelés d'un problème fondamental: la périodisation en histoire. *ATALA*, 17, 07-31.
- Groult, M. (2004). *Systématique et iconographie du temps. Essais sur la notion de période*. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Hassani, M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. París: L'Harmattan.
- Jara, M., Bravo, L. y Llusà, J. (2017). La concepción del tiempo histórico en futuros docentes de Argentina, Chile y España. *Pasado Abierto*, 6, 136-155.
- Lautier, N. y Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.
- Le Goff, J. (2015). *Must we divide history into periods?* New York: Columbia University Press.
- Llusà, J. (2015). *Ensenyar historia des de la contemporaneïtat. Estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneïtat a l'ESO*. (Tesis doctoral inédita). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- MacMiller, M. (2010). *Juegos peligrosos. Usos y abusos de la historia*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193
- Mattozzi, I. (2002). Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescente. En E. Perillo (ed.) *La storia. Istruzione per l'uso. Materiali per la formazione de competenze temporali degli studenti* (pp. 9-22). Napoli: Tecnodid.
- Mével, Y. y Tutiaux-Guillon, N. (2013). *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*. París: EPU.
- Noronha, O. (2003). ¡Quanto tempo o tempo tem!, *Educação & Sociedade*, 24 (85), 1414-1418.
- Pagès, J. (1989). Aproximación a un curriculum sobre el tiempo histórico. En J. Rodríguez (ed.) *Enseñar historia: Nuevas propuestas* (pp. 107-138). Barcelona: Laia.
- Pagès, J. (1997). El tiempo Histórico. En P. Benejam y J. Pagès (eds.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 189-208). Barcelona: ICE/HORSORI.
- Pagès, J. (1999). Las representaciones de los estudiantes de maestros de ciencias sociales, geografía e historia. *Teoría y Didáctica de las ciencias Sociales*, 4, 161-178.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.
- Pagès, J. (2004). Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempo? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. En F. Ferraz, *Reflexoes sobre espaço-tempo* (pp. 35-53). Salvador de Bahía: Centro de estudos do Imaginário Contemporâneo.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2009). Cambios y continuidades. Aprender la temporalidad histórica. En S. Guimarães (org.), *Ensino Fundamental. Conteúdos, metodologias e práticas* (pp.197-240). Campinas, Brazil: Alínea.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rüsen, J. (1987). The didactics of history in west Germany: Towards a new self-awareness of historical studies. *History and Theory*, 26 (3), 275-286.
- Rüsen, J. (1994). ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. En Füssmann, K., Grütter, H.T., Rüsen, J., *Historische Faszination. Geschichtskultur heute* (pp. 3-26). Berlín: Böhlau Verlag Köln Weimar Wien.
- Rüsen, J. (2007). How to make sense of the past – salient issues of Metahistory. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3 (1), 169-221
- Santisteban, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials* (Tesi doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Santisteban, A. (2009). Temps al temps a l'escola: una mirada transversal. *Perspectiva Escolar*, 332, 9-15.
- Santisteban, A., González-Monfort, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, M. Rivero, & P. Domínguez, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Institución "Fernando El Católico".
- Seixas, P. C. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2000). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torres, P. (2001). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Trepat, C. (1998). El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales. En C. Trepat y P. Comes (coords.), *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp.07-118). Barcelona: GRAÓ.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.



## *Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile*

### *Skills of temporary historical consciousness in students of initial teacher training of Chile*

Carolina Chávez Preisler

Universidad Autónoma de Barcelona  
Email: [carolinachavezpreisler@yahoo.es](mailto:carolinachavezpreisler@yahoo.es)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1345-5023>

Joan Pagès i Blanch

Universidad Autónoma de Barcelona  
Email: [joan.pages@uab.cat](mailto:joan.pages@uab.cat)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8650-3976>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.24>

#### **Resumen**

El presente artículo constituye una primera aproximación al análisis de resultados de una investigación doctoral en curso de la autora y que responde al objetivo de evaluar las habilidades de pensamiento histórico y su enseñanza, que poseen los estudiantes de formación inicial al comenzar la asignatura de didáctica de la historia. Para este trabajo consideramos una de las habilidades del pensamiento histórico, la conciencia histórica temporal (Santisteban, 2010; Santisteban, González y Pagès, 2010) y la analizamos en función de los siguientes aspectos: pasado, presente y futuro; articuladores temporales como cambio, continuidad, marcadores cuantitativos y cualitativos; y caracterización del tiempo histórico dependiendo si se presenta de forma lineal y/o simultánea. La metodología para abordar la investigación y dar cuenta de sus resultados es mixta con predominancia cualitativa. La muestra la constituyen 25 estudiantes pertenecientes a tres centros de educación superior en Chile. El instrumento de recogida de información es una narrativa, a través de la cual los estudiantes relataron cómo enseñarían un tema histórico. Los resultados nos permiten identificar cuáles son las fortalezas y debilidades con respecto a las habilidades de conciencia histórica temporal, caracterizar la forma como los futuros docentes piensan enseñar estas habilidades y analizar cómo se articula la historia, el tiempo y la enseñanza.

**Palabras clave:** pensamiento histórico; conciencia histórica temporal; temporalidad; tiempo histórico; formación inicial docente

**Abstract**

This article is a first approach to the analysis of the results of an ongoing doctoral research of the author. It responds to the objective of assessing the skills of historical thinking and its teaching, which have the students of initial training at the beginning of the subject of didactics of the history. For this work we consider one of the skills of historical thinking and temporal historical awareness (Santisteban, 2010; Santisteban, González and Pagès, 2010). The following aspects were analyzed: past, present and future; temporary articulators such as change, continuity, quantitative and qualitative markers; and characterization of historical time depending on whether it is presented in a linear and / or simultaneous manner. The methodology to approach the investigation and give an account of its results is mixed with a qualitative predominance. The sample consists of 25 students belonging to three higher education centers in Chile. The instrument for collecting information is narrative, in which the students told how they would teach a historical topic. The results allow us to identify what are the strengths and weaknesses with respect to temporary historical consciousness skills, characterize the way future teachers think about teaching these skills and analyze how history, time and teaching are articulated.

**Keywords:** historical thinking, temporary historical consciousness, temporality, historical time, initial teacher training.

---

**1. Introducción**

Pagès y Santisteban (2018) reflexionan respecto a la enseñanza y al aprendizaje de la historia relacionándolos con la formación ciudadana y democrática en el contexto actual. Reconocen que la enseñanza de la historia es compleja y que sus propósitos fundamentales deberían estar orientados al desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica; a la utilización crítica y creativa de las evidencias y/o fuentes y a la diferenciación entre argumentos racionales y sentimientos provocados por una situación vivida, identificando las falsas verdades. En este escenario se plantean la siguiente pregunta “¿qué formación recibe el profesorado para enseñar historia en el complejo mundo de la práctica escolar?” (Pagès y Santisteban, 2018, p.12). Esta pregunta se relaciona directamente con nuestra investigación y se complementa con otras interrogantes, por ejemplo, ¿qué habilidades de pensamiento histórico han desarrollado los y las estudiantes de formación inicial?

En Chile, el currículo de formación inicial docente está orientado a la formación disciplinar. Chávez y Pagès (2017) en un artículo donde analizan las mallas curriculares de ocho centros universitarios que imparten pedagogía en educación secundaria de historia, geografía y ciencias sociales, concluyen que la historia es la asignatura con mayor presencia en los currículos de formación inicial docente, que la didáctica tiene una distribución desigual en los centros universitarios estudiados y que, además, tiene poca presencia en la formación universitaria.

Este antecedente constituye una parte importante del problema que subyace a la actual investigación. El problema se traduce en que los centros de enseñanza superior forman a los futuros docentes priorizando las ciencias de referencia, fundamentalmente la historia y la geografía. Dando por hecho que el estudiante debe poseer habilidades de pensamiento histórico, sin generar instancias explícitas que permitan adquirirlas en caso de que no las hayan logrado

completamente con anterioridad a la educación superior. Como plantea Domínguez (2015), esto ocurre porque se cree que se adquieren de forma natural.

La didáctica, como ciencia de referencia, está orientada a generar instancias para que los futuros docentes fortalezcan el desarrollo de sus habilidades de pensamiento histórico y luego puedan transferirlas a sus estudiantes. No obstante, en la realidad de Chile la didáctica tiene una presencia acotada en la formación inicial docente, lo que nos lleva a preguntarnos ¿están preparados los futuros docentes para desarrollar el pensamiento histórico en sus estudiantes?

Nos parece relevante dar respuesta a las preguntas planteadas mediante una investigación sistemática y rigurosa, puesto que vincular el pensamiento histórico y la formación inicial docente, es una necesidad que emerge del marco curricular vigente en Chile para la enseñanza de las ciencias sociales. En las bases curriculares se explicita que los y las estudiantes “logren desarrollar el pensamiento histórico, es decir, que comprendan que la experiencia de vivir en sociedad esta contextualizada en el tiempo, y que, en tanto seres humanos, nuestra existencia se desenvuelve en el devenir de la historia” (MINEDUC, 2015, p. 176). En consecuencia, el o la docente es el responsable de la enseñanza del pensamiento histórico y debe estar preparado para ello. Investigar las relaciones entre pensamiento histórico y formación inicial docente nos permite evaluar las habilidades de pensamiento histórico que poseen los futuros docentes, identificando aquellas que es preciso profundizar. De esta manera pretendemos contribuir a la coherencia entre la formación inicial docente y las necesidades curriculares.

Este artículo constituye una primera aproximación al análisis de resultados de una investigación doctoral en curso de la autora<sup>1</sup> junto a su director y que responde al objetivo de evaluar las habilidades de pensamiento histórico que poseen los estudiantes de formación inicial al comenzar la asignatura de didáctica de la historia.

## **2. Conciencia histórica: situarnos en el tiempo y en el espacio, siendo seres conscientes de nuestra historicidad**

La conciencia histórica convoca a diferentes disciplinas, entre ellas la historia. Carr (1978) la considera como parte esencial de la historia moderna “la historia moderna comienza cuando despiertan más y más hombres a la conciencia social y política, cuando más y más hombres toman conciencia de sus grupos respectivos como entidades históricas que tienen un pasado y un futuro” (p. 203).

Heller (1982) relaciona la conciencia histórica con las respuestas a preguntas fundamentales que se han planteado diferentes disciplinas y que orientan el desarrollo de la ciencia histórica “¿de dónde venimos, quiénes somos, adónde vamos? la llamaremos “conciencia histórica”, mientras que las respuestas, constituirán los estadios de la conciencia histórica”. (p.14).

Rüsen (1992) desarrolla la idea de conciencia histórica y se refiere a ella como la actividad mental del individuo mediada por la memoria y que trae al presente la experiencia del pasado, con el objetivo de comprender ese presente y que las perspectivas futuras puedan desarrollarse conforme a las experiencias pasadas invocadas en el presente. Posteriormente Rüsen (2007),

---

<sup>1</sup> Investigación desarrollada en el contexto de una beca doctoral en el extranjero financiada por CONICYT

reforzando la dependencia y bidireccionalidad pasado/presente en la idea de conciencia histórica, plantea que la conciencia histórica representa el pasado en una interrelación explícita con el presente, guiada por conceptos de tiempo; puntualizando que la conciencia histórica esta mediada por el presente y el pasado, proyectándose al futuro.

La conciencia histórica se configura, a nuestro entender, como una cualidad del ser humano que le permite situarse en el tiempo y en el espacio y ser consciente de su historicidad. El desarrollo de la conciencia histórica requiere del aprendizaje de una serie de habilidades complejas propias del pensamiento histórico como la temporalidad, el cambio, la causalidad, la perspectiva histórica, la empatía, la utilización de fuentes y el significado histórico de los hechos o los procesos estudiados. Existen modelos que exponen, justifican y desarrollan estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de estas habilidades<sup>2</sup>.

La interrelación entre la conciencia histórica y pensamiento histórico ha hecho que algunos autores hablen de conciencia histórica temporal. Para Santisteban (2010) la conciencia histórica temporal se configura a partir de las relaciones que se establecen entre el pasado, el presente y el futuro, permitiendo la valoración de cambios y continuidades, el progreso y la decadencia, y relacionándose con la gestión del tiempo histórico. De esta concepción de conciencia histórica temporal, hemos identificado indicadores que nos permiten analizar qué habilidades poseen los estudiantes de formación inicial del profesorado y cómo las proyectan hacia la enseñanza-aprendizaje.

### **3. Temporalidad humana: lo que fuimos, lo que somos y ¿lo que seremos?**

Pasado, presente, futuro constituyen las tres categorías de la temporalidad humana (Pagès, 1988; Santisteban, 2010; Torres, 2001a). Estas categorías forman el cuerpo de la conciencia histórica temporal y son articuladas por diferentes operadores temporales como cambio-continuidad, simultaneidad, cronología, periodización, datación, entre otros.

El pasado es la categoría temporal fundante de la ciencia histórica, pero ¿la historia es solo el pasado? La historia no es solo el pasado, es la interrelación entre las tres categorías temporales pasado, presente y futuro.

El pasado para Fontana (2013) está en las fuentes, en las evidencias, esperando que el historiador haga su trabajo y le dé forma a través de la narrativa. El “pasado explica el presente, como ocurre en toda visión de la historia, pero no lo legítima” (p.151). En palabras de De Certau (2006), la historia se hace desde el presente en retrospectiva hacia el pasado; el pasado se transforma de esta manera en el otro. El pasado como “el otro” se convierte en algo diferente que permite visualizar el cambio, significar lo “otro” y abrir paso al porvenir. En este sentido el pasado es diferente al presente, pero también el presente conserva vestigios del pasado, desarrollándose la articulación sincrónica y diacrónica entre el cambio y la continuidad.

El presente para Pagès y Santisteban (1999) “es el instante descrito por la filosofía y el acontecimiento estudiado por la historia, en realidad estos dos conceptos tienen el mismo

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, las investigaciones y artículos publicados por Santisteban, 2010; Santisteban, González y Pagès, 2010 y las investigaciones de Seixas & Peck, 2004; Seixas, Morton, Colyer & Fornazzary, 2013; Seixas & Ercikan, 2015.

significado, el presente es en los dos casos el punto de intersección entre el pasado y el futuro”. (p. 202). Para Fontana (2013) el estudio del presente en la historia tiene un componente social enfocado a la formación ciudadana, ya que se requiere una “visión crítica del presente que explique correctamente las razones de la pobreza, el hambre y el paro, y que nos ayude a luchar contra la degradación de la naturaleza, el militarismo, la amenaza atómica, el racismo y tantos otros peligros”. (p.262).

El futuro es una categoría temporal controvertida desde la historiografía, pero reconocida y valorada por su utilidad para proyectar nuestra sociedad (Braudel, 1959; Carr, 1978; Burke, 1993; Fontana, 2013). Desde la didáctica el futuro emerge como una línea de investigación y se destaca la importancia de su enseñanza, vinculándolo además con la formación ciudadana y democrática (Santisteban y Anguera, 2014).

Hemos caracterizado cada una de estas categorías temporales por separado. Sin embargo, para el desarrollo de la conciencia histórica y de la conciencia histórica temporal, es imprescindible la articulación de estas dimensiones. De Certau (2006) señala, de cara a la interrelación temporal, que una característica de la historia es “la composición de un lugar que establece en el presente la figuración ambivalente del pasado y del futuro” (p.98). Braudel (1959) hace alusión a lo que implica establecer esta relación, “(...) esclarecer de alguna manera el conocimiento del tiempo presente y, por tanto, necesariamente del futuro, puesto que el tiempo de hoy sólo es comprensible vinculado al tiempo del mañana. (p.130).

Refiriéndose a la enseñanza de la temporalidad en el aula. Pagès (2012b) hace referencia a que es importante que los estudiantes piensen el presente como un producto del pasado y se sientan protagonistas del futuro que pueden construir. Pagès y Santisteban (1999) señalan que:

(...) pasado, presente y futuro deben recibir atención en la enseñanza, si relegamos alguna de las tres categorías temporales, condicionamos decisivamente la reconstrucción del tiempo y limitamos el enriquecimiento de los esquemas de conocimiento al alumnado. (p. 201).

Respecto a la enseñanza del tiempo histórico y las interrelaciones entre las categorías temporales, Pagès (2012a) sostiene que enseñar el presente es más complejo que enseñar el pasado, sobre todo cuando se trata de cuestiones vivas o ideológicamente diferentes. Santisteban (2007) también señala que el pasado explica el presente, pero que en la práctica no se establecen los vínculos adecuados.

#### **4. Cambio y continuidad: lo que ya no es, lo que sigue siendo y lo que podría volver a ser o no ser**

El cambio tal vez sea el concepto más importante del aprendizaje de la historia, porque involucra habilidades como interpretación, explicación e intencionalidad (Pagès y Santisteban, 1999; Santisteban, 2012).

El cambio es la modificación, la transformación, la alteración o la desaparición de un statu quo. Puede ocurrir y/o repercutir en uno o más ámbitos, social, político, económico, cultural. Afectar a muchas o pocas personas, en espacios particulares o globales. Los ritmos y las duraciones del cambio son diversas. Está asociado indisolublemente a la continuidad,

simplemente, porque lo que no cambia continua. Es un concepto múltiple, variado y complejo, constituyente fundamental de la historia y su enseñanza. Santisteban y Pagès (1999) desarrollan un modelo conceptual para comprender la complejidad del cambio. Braudel (1950) se refiere a la complejidad del cambio en relación con las estructuras:

(...) las civilizaciones son mortales en sus floreceres más exquisitos; cierto, resplandecen y después se apagan para volver a florecer bajo otras formas. Pero estas rupturas son más escasas, más espaciadas, de lo que se suele creer. Y, sobre todo, no lo destruyen todo por igual. Quiero decir que en un área determinada de civilización el contenido social puede renovarse por entero dos o tres veces sin por ello alcanzar ciertos rasgos profundos de estructura que permanecerán como poderosos distintivos de las otras civilizaciones vecinas. (p. 30).

Para Domínguez (1989). Los elementos asociados al cambio como tiempo, evolución, desarrollo, retroceso, continuidad, son esenciales para estar históricamente educados, el autor utiliza este término para referirse al pensamiento histórico.

Pagès y Santisteban (1999) y Santisteban (2007) asocian al cambio elementos como la corta o la larga duración, la coyuntura o la estructura, los ciclos y las crisis, elementos que constituyen su propuesta para el marco conceptual del cambio. Ambos autores señalan la necesidad de elaborar un modelo conceptual del cambio y del tiempo histórico para que los docentes los puedan tener en cuenta en el proceso de enseñanza y para que estos elementos se consideren en la elaboración de curriculum de historia y ciencias sociales.

La continuidad, como hemos afirmado anteriormente, está indisolublemente asociada al cambio, puesto que es lo que permanece y se mantiene, esquivando los efectos del cambio. Es complejo encontrar en la literatura que hemos revisado indicaciones que hagan alusión solo a la continuidad, puesto que siempre está asociada al cambio. Respecto al cambio y la continuidad, Domínguez (2015) propone una serie de destrezas y ámbitos a evaluar para la comprensión del tiempo, entre ellos aborda la dimensión cambio/ continuidad.

Torres (2001a) se refiere a la continuidad con el adjetivo de permanencia y en lo que él llama la arquitectura temporal, ubica al cambio y la continuidad en la categoría de operadores temporales secundarios, señalando que “la periodización colabora en la comprensión de los cambios y permanencias de los sistemas o procesos estudiados” (p.68). Explicitando que los cambios son más fáciles de identificar y de aprender que la continuidad, puesto que esta última requiere un mayor nivel de conciencia y abstracción.

## **5. Articuladores temporales: datación, cronología, simultaneidad**

Mattozzi, 2000 (como se citó en Torres, 2001b) señala que en la red temporal coexisten diferentes operadores temporales: sucesión, simultaneidad, contemporaneidad, duración, ritmo, periodización. Para efectos de esta investigación y pensando en aquellos articuladores que son incorporados más frecuentemente en las narrativas que hemos analizado consideramos la datación, la cronología y la simultaneidad. Torres (2001a) establece tres categorías (primaria, secundaria y terciaria) respecto a los operadores temporales: la datación, la cronología y la simultaneidad corresponden a los articuladores temporales primarios.

La datación constituye un operador que nos permite ubicar cronológicamente los procesos, hechos y períodos. Ayuda a desarrollar nociones de sucesión y de simultaneidad. La datación convencional incorpora años, siglos y milenios. (Pagès, 2012a).

La cronología computa los tiempos y ordena los sucesos. Está constituida fundamentalmente por la datación. Generalmente la temporalidad se asocia mayoritariamente a la cronología. Su función es enmarcar temporalmente los fenómenos históricos (Pagès, 1989). También Santisteban (2007) propone que “es necesario dar a la temporalidad la importancia que requiere y no limitarla a la cronología” (p.26).

La simultaneidad es lo que ocurre en el mismo punto de datación en espacios diferentes. Pagès y Santisteban (2010). En una propuesta de enseñanza del tiempo histórico, proponen para enseñar la simultaneidad “Buscar los elementos de simultaneidad que pudieran existir entre la historia personal y los hechos históricos a nivel local o nacional. Se puede comenzar por indagar lo que pasaba en su entorno en el año de su nacimiento”. (p.303).

## **6. Tiempo Histórico: la alternancia lineal y cíclica**

La historiografía tradicional basada en el paradigma positivista concibe la historia como un cúmulo de acontecimiento, donde la datación y la cronología cobran gran relevancia. En contraposición a la historiografía tradicional situamos la nueva historia. Burke (1993) explica cómo el tiempo histórico es concebido desde la nueva historia. El tiempo histórico trata el análisis de las estructuras, requiere de la datación y la cronología, pero además se articula con elementos como cambio, continuidad, ritmos, estructuras, coyunturas. Braudel (1950) proporciona un ejemplo histórico basado en una crisis económica que afectó a Florencia entre 1580 y 1585. En su relato histórico incluye todos los elementos anteriores, y pone en evidencia la complejidad que implica el tiempo histórico. Pagès (1989), precisa que la cronología es esencial para la comprensión del tiempo histórico, pero pensar únicamente que la cronología es el tiempo histórico, es errado.

El tiempo histórico en la enseñanza de la historia debe transitar entre el tiempo rotativo (cíclico) y lineal, incorporando la complejidad que nos propone Braudel (1950) con el ejemplo de Florencia. Considerando que la dialéctica pasado, presente, futuro es el sentido de la temporalidad (Pagès, 1989). Vinculando elementos de linealidad temporal en concepciones cíclicas, y viceversa (Torres, 2001b).

## **7. Metodología**

La metodología de la investigación es mixta con peso cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Se define en estos términos porque el paradigma en el que se ampara es el humanista interpretativo, el instrumento de recogida de información es una narrativa y los resultados se exponen de forma cualitativa y cuantitativa.

La muestra está constituida por 25 estudiantes de formación inicial que cursan al 2018 entre 5° y 7° semestre, cuya edad promedio es de 22 años. Un 64% (16) son mujeres y un 36% (9) hombres. Pertenecientes a tres universidades chilenas, una de ellas ubicada en la zona central (8

estudiantes) y dos en la zona sur (8 y 9 estudiantes). El nombre de los estudiantes ha sido codificado con una letra y un número, ejemplo A1.

El instrumento de recogida de información fue una narrativa a través de la cual los y las futuros (a) docentes relataron cómo harían una clase de historia de síntesis, cuyo contenido decidió libremente cada estudiante. La especificación de que sea una clase de síntesis, se fundamenta en la posibilidad de incorporar todas las habilidades de pensamiento histórico en el relato. La libre elección del tema y la alternativa de que, además, el estudiante pueda consultar internet si lo estima conveniente, es relevante porque no nos interesa identificar si el estudiante sabe o no contenidos factuales, sino cuáles son sus habilidades de pensamiento histórico.

El análisis de la información se llevó a cabo a partir de la confección de categorías que emergen de los modelos de pensamiento histórico de Seixas & Peck (2004) y Santisteban, González y Pagés (2010) y en particular de la concepción de conciencia histórica temporal de Santisteban (2010). Además del análisis categorial llevamos a cabo un análisis de contenido, que no permitió identificar la presencia o ausencia de cada indicador. La presencia de cada indicador fue valorada con un número 1 y la ausencia con un 0, esto nos ha permitido reducir la información cualitativa y presentarla a través de porcentajes (Strauss y Corbin, 2002).

## **8. Resultados y discusión**

El 100% de los estudiantes considera el pasado en su narrativa histórica. De ellos un 96% considera el pasado como el tiempo predominante, aunque hacen referencias al presente mencionando alguna situación o estableciendo relaciones pasado/presente o presente/pasado en diferentes niveles que hemos establecido como básico, intermedio y avanzado. Respecto al presente, un 56% del 100% de la muestra incorpora en su relato esta dimensión temporal, considerando diferentes niveles de profundidad.

Un 16% (4) de los estudiantes establecen su relato preferentemente desde el pasado y consideran el presente en un nivel básico, por ejemplo, A3 diseña una clase cuyo tema corresponde a la República Liberal en Chile (1861-1891) e incorpora el presente como se expone a continuación:

Se irán presentando las características generales de cada presidente (desde José Joaquín Pérez hasta José Manuel Balmaceda) y las obras más características de la época y las que trascenderían en el tiempo. (A3)

Mediante la frase “trascenderían a su tiempo”, A3 incorpora el presente en un nivel básico sin explicitar hechos, procesos o instituciones del presente que se relacionen con esta época histórica.

Un 40% (10) de los estudiantes incorporan el presente en un nivel intermedio, de ellos, 9 estudiantes basan el relato predominantemente en el pasado y solo 1 en el presente. Las diferencias fundamentales entre la categoría inicial y la intermedia están determinadas por la explicitación de hechos, procesos o instituciones del presente que se vinculan con el pasado, el establecimiento de relaciones presente/pasado o pasado/presente y la consideración de aspectos de continuidad, causas y/o consecuencia (actual). A12 diseña una clase de la Guerra Fría e incorpora el presente en un nivel intermedio:



El objetivo de la clase es que los estudiantes comprendan lo que significó la Guerra Fría en su tiempo para las personas que lo vivieron y cómo repercutió esta guerra en nuestro mundo actual (...) recalcar que la Guerra Fría explica muchos procesos que vivimos hoy en día, como la guerra en Palestina, la situación económica y política de Cuba. Así como también explica sucesos políticos vividos recientemente como lo fueron las dictaduras de América Latina (...) cómo acabó la guerra fría, con la caída de la Unión Soviética y al mismo tiempo del bloque comunista, pero siempre considerando que es un proceso que todavía tiene repercusiones hasta el día de hoy y sigue latente en nuestras vidas (...) Los estudiantes tendrán que explicar en una plana en que hecho, conflicto, situación o proceso que se vive hoy en día se puede ver reflejada las consecuencias directas o indirectas de la Guerra Fría. (A12)

Tabla 1  
*Niveles de presente*

Nivel Básico	Incorpora la dimensión temporal del presente a través de algún concepto o idea que no es principal ni predominante en el relato. Es decir, hace una mención fugaz al presente, desarrollando el relato histórico preferentemente desde el pasado. No hay referencias a la continuidad ni a la causalidad.
Nivel Intermedio	Incorpora la dimensión temporal del presente a través de preguntas o temas de análisis, estableciendo relaciones pasado/presente y/o considerando explícitamente aspectos de continuidad, causa y/o consecuencia (actuales). No obstante, el tiempo en el que se presenta el relato sigue siendo predominantemente el pasado.
Nivel Avanzado	Articula el relato a partir del presente, es decir, considera un problema o situación actual, lo vincula con el pasado, lo proyecta al futuro, exponiendo situaciones concretas del contenido histórico. Se establecen constantemente relaciones entre las tres dimensiones temporales pasado, presente y futuro, considerando explícitamente aspectos de la continuidad y de la causalidad. No existe una predominancia del pasado en el relato, sino una alternancia y equilibrio entre las dimensiones temporales. (Pagès, 1988; 1989; 2012a; 2012b; Pagès y Santisteban 1999, 2010; Santisteban 2007, 2010; Santisteban, González y Pagès, 2010; Domínguez, 2015; Torres 2001a y 2001b)

Fuente: Elaboración propia

No existen estudiantes que hayan incorporado el presente en la dimensión avanzada, fundamentalmente porque no existe una problematización del presente que le permita al estudiante enseñar el presente a través del pasado, y en sus relatos no hay equilibrio entre las dimensiones temporales. Por ejemplo, en el caso que mencionamos anteriormente de A12, para estar en una categoría de avanzado podría haber comenzado con alguna noticia o problematización actual respecto a Palestina. Desde esta situación, podría haber remontado al pasado trabajando la Guerra Fría. Posteriormente haber vuelto al presente explicitando las relaciones con el pasado y proyectando cómo esto influye en el futuro internacional, dando cuenta de aspectos de cambio, continuidad, causa y consecuencia, realizando un planteamiento retrospectivo del presente con el pasado. Simián de Molinas (1970), expone cómo trabajar el método retrospectivo en la enseñanza de la historia, situando la enseñanza de la historia desde el presente hacia el pasado.

Solo dos estudiantes, equivalente al 8% del 100% la muestra, consideran el futuro en su relato. A16 narra la Dictadura Militar en Chile e incluye el futuro en el nivel intermedio:

Entre las reformas que se pretende ver, está el paso hacia una economía neoliberal, los pilares de apertura económica en negociación directa con países tales como EEUU e Inglaterra, como proyecto económico de los Chicago Boys, y la reforma laboral realizada por José Piñera, para que comprendan como futuros trabajadores asalariados, las condiciones laborales en las que estarán inmersos, sobre todo por ser

futuros trabajadores, y el desarme de la organización sindical y política de los trabajadores. (A16).

Tabla 2  
*Niveles de Futuro*

Nivel Básico	Incorpora la dimensión temporal del futuro a través de algún concepto o idea que no es principal, ni predominante en el relato que establece, es decir, hace una mención fugaz al futuro, desarrollando el relato histórico preferentemente desde el pasado. El pasado es la dimensión temporal predominante.
Nivel Intermedio	Incorpora la dimensión temporal del futuro a través de preguntas o temas de análisis, estableciendo relaciones pasado/presente/futuro. No obstante, el tiempo en el que se presenta el relato sigue siendo predominantemente pasado. Relaciona el futuro con elementos de cambio, continuidad o consecuencia.
Nivel Avanzado	No existe una predominancia del pasado en el relato, sino una alternancia y equilibrio entre las dimensiones temporales pasado, presente, futuro. El presente actúa como articulador, es decir, considera un problema o situación actual, lo vincula con el pasado, lo proyecta al futuro, exponiendo situaciones concretas del contenido histórico. Constantemente expone relaciones entre las tres dimensiones temporales pasado, presente y futuro, considerando explícitamente la vinculación con elementos de la formación para la ciudadanía. Relaciona el futuro con elementos de cambio, continuidad o consecuencia. (Pagès, 1988; 1989; 2012a; 2012b; Pagès y Santisteban 1999, 2010; Santisteban 2007, 2010; Santisteban, González y Pagès, 2010; Santisteban y Angueras, 2014; Domínguez, 2015; Torres 2001a y 2001b)

Fuente: Elaboración propia

Solo 14 estudiantes (56%) de la muestra incorporan en el relato dos dimensiones temporales pasado y presente, pero no todos establecen relaciones entre las dimensiones temporales. Solo 10 de ellos (40%), incorporan esta habilidad considerando dos dimensiones, el pasado y el presente. En cambio, no explicitan la relación con el futuro.

Tabla 3  
*Niveles de relación temporal*

Nivel Básico	Relaciona el pasado y el presente o el presente y el pasado, a partir de una idea general. La relación se desarrolla solo una o dos veces en el relato
Nivel Intermedio	Relaciona el pasado y el presente o el presente y el pasado, a través de un tema declarado, actual y contingente. La relación se desarrolla solo una o dos veces, articulando con uno o más aspectos de causa, consecuencia, cambio, continuidad.
Nivel Avanzado	Relaciona el pasado/presente, el presente/pasado, el presente/futuro y/o el pasado/futuro, a través de un tema actual. La relación se genera en más de dos oportunidades en el relato, es decir, pasado, presente, futuro articulándose constantemente, a través de las causas o las consecuencias, o del cambio y la continuidad. (Pagès, 1988; 1989; 2012a; 2012b; Pagès y Santisteban 1999, 2010; Santisteban 2007, 2010; Santisteban, González y Pagès, 2010; Domínguez, 2015; Torres 2001a y 2001b)

Fuente: Elaboración propia

Las relaciones temporales presente/pasado se exponen en uno (4%) de los 10 relatos. En él se parte del relato de un fenómeno contingente desde el presente y se recurre al pasado para explicarlo. Los 9 (36%) relatos restantes establecen la relación pasado/presente, parten de un acontecimiento histórico del pasado y recurren al presente para explicar sus causas y consecuencias, el cambio o la continuidad.

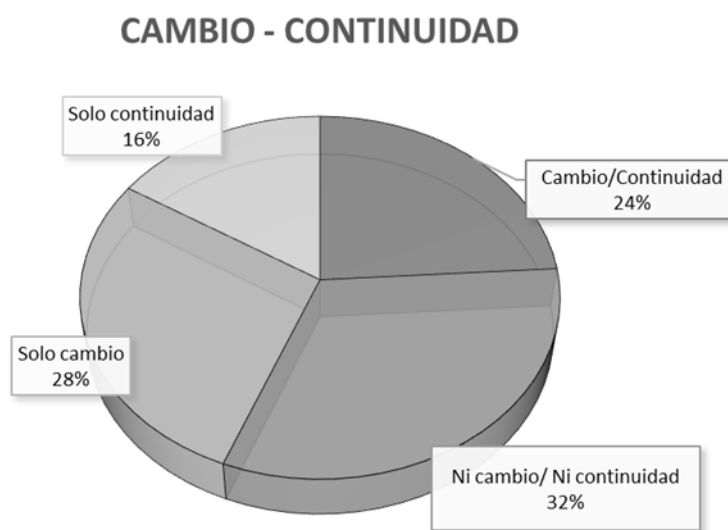
El nivel básico de relaciones temporales pasado/presente es expuesto por un estudiante (4%), A9, en el tema de la Guerra fría en Chile y el mundo, haciendo referencia al presente y relacionándolo con el pasado en un nivel inicial. En el cierre de la clase solicita que los alumnos, que:

(...) reflexionen, respecto a lo que sucede actualmente con los países involucrados en este conflicto según los medios de comunicación y que entienden ellos. (A9).

El nivel intermedio de relaciones temporales pasado/presente es expuesto por 9 estudiantes (36%). A22 narra el proceso de Dictadura Militar en Chile:

(...) entregaría una guía con algunos extractos de diarios de la época (...) La actividad tiene como propósito (...) analizar profundamente lo expuesto e ir generando (...) opiniones en torno a lo planteado, para que logren comprender como se fueron dando los diversos sucesos acaecidos durante la dictadura, y cómo en ese período la vida en su totalidad de la población cambio, pues no solamente se dieron violaciones de los DDHH, o personas desaparecidas, sino que todo aquello vino acompañado de la fundación de un nuevo modelo de desarrollo económico, que generó consecuencias las cuales se plasman hasta la actualidad (...). Cómo todo aquello repercutió en lo que vendría a ser la transición de la democracia y los diversos problemas y conflictos que afectan actualmente el país (A22)

La incorporación del cambio y la continuidad se presenta de forma muy diversa, como exponemos en la Figura 1.



*Figura 1. Incorporación del cambio y la continuidad*

Hemos identificado tres categorías respecto a la incorporación del cambio y/o la continuidad en las narrativas históricas: quienes incorporan el cambio y la continuidad, 6 estudiantes (24%); quienes solo incorporan el cambio 7 estudiantes (28%) y quienes solo incorporan la continuidad, 4 estudiantes (16%). Cada una de estas categorías se expresa en diferentes niveles.

Tabla 4  
Niveles de continuidad

Nivel Básico	<i>Identifica implícitamente</i> algunos aspectos de continuidad que corresponden al período, estableciendo elementos de continuidad de corto plazo (entre dos períodos consecutivos) y a largo plazo (entre períodos dispares).
Nivel Intermedio	<i>Identifica explícitamente</i> algunos aspectos de continuidad que corresponden al período, estableciendo elementos de continuidad de corto plazo (entre dos períodos consecutivos) y a largo plazo (entre períodos dispares).
Nivel Avanzado	<i>Identifica y explica explícitamente</i> todos los elementos de continuidad que corresponden al período, distinguiendo entre aquellos elementos de la continuidad que se desarrollan a corto plazo (entre dos períodos consecutivos) y a largo plazo (entre períodos dispares). (Pagès, 1988; 1989; 2012a; 2012b; Pagès y Santisteban 1999, 2010; Santisteban 2007, 2010; Santisteban, González y Pagès, 2010; Domínguez, 2015; Torres 2001a y 2001b)

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes que incorporan solo la continuidad lo hacen, en un 100%, en nivel básico. Incluyen la continuidad a través de generalizaciones como A1 o estableciendo relaciones presente pasado, como A25:

(...) gobiernos radicales... denotando su preocupación (los tres) por la conformación del Estado de bienestar y la modernización de este (A1)

Golpe militar, violación a los derechos humanos, plebiscito, constitución de 1980 y vuelta a la democracia. Dentro de este trabajo en grupo deben explicar en qué consiste cada temática y cómo esto ha afectado de buena o mala forma al Chile actual (A25).

Es más frecuente que los estudiantes incorporen solo el cambio; un 28% de los futuros docentes lo hace en diferentes niveles.

Tabla 5  
Niveles de Cambio

Nivel Básico	<i>Identifica implícitamente</i> algunos aspectos de cambio, sin describir ni explicar.
Nivel Intermedio	<i>Identifica explícitamente</i> algunos aspectos de cambio, los describe y/o explica.
Nivel Avanzado	<i>Identifica y explica explícitamente</i> la mayoría de los elementos de cambio que corresponden al proceso o período, enmarcándolo cuantitativa y cualitativamente, lo que le permite establecer relaciones de cambio/ continuidad con otros períodos o procesos consecutivos y no consecutivos al período o proceso que relata, considerando al menos dos de las siguientes habilidades: - Da cuenta de la intensidad del cambio (brusco, gradual o lento). - Relaciona el cambio con la temporalidad pasado, presente y futuro. - Relaciona el cambio con elementos de causalidad y consecuencia. - Evalúa el cambio (progreso o retroceso). (Pagès, 1988; 1989; 2012a; 2012b; Pagès y Santisteban 1999, 2010; Santisteban 2007, 2010; Santisteban, González y Pagès, 2010; Domínguez, 2015; Torres 2001a y 2001b)

Fuente: Elaboración propia

Un 28% (7) de los estudiantes incluyen el cambio. Cuatro estudiantes (16%) consideran el cambio en un nivel básico y tres (12%) en un nivel intermedio. Los estudiantes que lo hacen en un nivel básico no explicitan el concepto de cambio en su relato, pero es posible identificar elementos históricos asociados al cambio. Por ejemplo, A4 hace referencia al proceso de ocupación de la Araucanía y señala como característica del período: “el progresivo avance

mediante la fundación de fuertes y ciudades” (A4). La fundación de fuertes y ciudades en territorio indígena constituye un cambio gradual, de tipo político, económico y ambiental. A4 solo lo relata como una característica del período, sin dar cuenta de que es un elemento de cambio, ni lo vincula con las causas del actual conflicto mapuche, ni con las consecuencias del período de ocupación.

Tabla 6  
*Niveles de Cambio y Continuidad*

	Cambio	Continuidad
Nivel Básico	<i>Identifica implícitamente</i> algunos aspectos de cambio que corresponden al período.	<i>Identifica implícitamente</i> algunos aspectos de continuidad que corresponden al período, estableciendo elementos de continuidad de corto plazo (entre dos períodos consecutivos) y a largo plazo (entre períodos alejados).
Nivel Intermedio	<i>Identifica explícitamente</i> algunos aspectos de cambio que corresponden al período que relata.	<i>Identifica explícitamente</i> algunos aspectos de continuidad que corresponden al período, estableciendo elementos de continuidad de corto plazo (entre dos períodos consecutivos) y a largo plazo (entre períodos alejados).
	Cuando incorporan el cambio y la continuidad en el nivel intermedio, dan cuenta de la relación entre ambos.	
Nivel Avanzado	<i>Identifica y explica explícitamente</i> la mayoría de los elementos de cambio que corresponden al período, enmarcándolo cuantitativa y cualitativamente. Establece relaciones de cambio/ continuidad con otros períodos consecutivos y no consecutivos al período que relata, considerando al menos dos de las siguientes habilidades: - Da cuenta de la intensidad del cambio (brusco, gradual o lento). - Relaciona el cambio con la temporalidad pasado, presente y futuro. - Relaciona el cambio con elementos de causalidad y consecuencia. - Evalúa el cambio (progreso o retroceso).	<i>Identifica y explica explícitamente</i> todos los elementos de continuidad que corresponden al período, distinguiendo entre aquellos elementos de la continuidad que se desarrollan a corto plazo (entre dos períodos consecutivos) y a largo plazo (entre períodos).
	Cuando incorporan el cambio y la continuidad en el nivel intermedio y/o avanzado dan cuenta de la relación entre ambos. (Pagès, 1988; 1989; 2012a; 2012b; Pagès y Santisteban 1999, 2010; Santisteban 2007, 2010; Santisteban, González y Pagès, 2010; Domínguez, 2015; Torres 2001a y 2001b)	

Fuente: Elaboración propia

Aquellos estudiantes que incorporan el cambio en un nivel intermedio, explicitan el concepto dando cuenta de la habilidad que están desarrollando. Por ejemplo, A3 haciendo referencia al período de República Liberal en Chile (1861-1891):

“República Liberal en Chile en los años 60’ de la época y de modo sintético se presentarán los grandes cambios que se vieron en la época” (A3)

Un 24% de los estudiantes incorporan el cambio y la continuidad. Para dar cuenta de los resultados hemos establecido las mismas categorías de análisis presentadas previamente, agregando al nivel intermedio y avanzado la habilidad de establecer relaciones entre el cambio y la continuidad.

Los estudiantes incorporan de manera desigual en sus narrativas el cambio y la continuidad y explicitan y detallan con mayor profundidad el cambio.

Tabla 7  
*Niveles incorporación del cambio y la continuidad*

	Cambio	Continuidad
A12	Básico	Básico
A13	Intermedio	Básico
A16	Intermedio	Básico
A21	Intermedio	Básico
A22	Intermedio	Intermedio
A24	Intermedio	Intermedio

Fuente: Elaboración propia

A21 explica el fin de los gobiernos oligárquicos y el comienzo de los gobiernos democráticos en Chile, e incorpora el cambio en nivel intermedio:

La explicación del concepto de mediana duración, democratización del bienestar, explicando que es un proceso que se abre en 1925 y se cierra en 1973. Explicar que es un proceso de contención de las clases dominantes a las demandas sociales, si bien es cierto garantiza una ampliación de beneficios, los comportamientos de explotación siguen, pero permiten que la disputa sea legal. También se explicará el nuevo rol del Estado y se contestará con la lógica anterior, mediante la realización de cuadros comparativos hechos colectivamente en el pizarrón (A21).

El estudiante A21 expone la extensión del cambio y además los nombra: demandas sociales, ampliación de beneficios y nuevo rol del Estado, trabajando esto último a través de un cuadro comparativo con el período anterior.

Pero A21 incluye la continuidad en un nivel básico, haciendo referencia a ella de manera implícita y a través de la relación pasado/presente, expuesta en su discurso con la frase “los comportamientos de explotación siguen”:

(...) democratización del bienestar, explicando que es un proceso que se abre en 1925 y se cierra en 1973. Es un proceso de contención de las clases dominantes a las demandas sociales, si bien es cierto garantiza una ampliación de beneficios, los comportamientos de explotación siguen. (A21)

Los relatos en un 92% (23) incorporan linealmente el tiempo histórico, relatando en una escala temporal progresiva lo que ocurre. El 4% (1) comete errores temporales de contenido por lo que no es posible integrarlo a una categoría y el 4% (1) enmarca su narración en un tiempo estático. El resto de estudiantes, 92% (23) desarrollan un relato lineal en el que es posible identificar las categorías expuestas en Tabla 8.

Tabla 8  
*Categorías de linealidad de tiempo histórico*

Linealidad Presidencialista	Contextualizan cualitativamente el período explicitando el nombre de este, utilizan referencias como siglos, décadas o años. Posterior a esta contextualización se aborda el período desde los presidentes y sus obras.	12%
Lineal Generalizado	Relato generalizado, utilizando marcadores temporales cuantitativos y cualitativos insuficientes. No es un relato atemporal porque incluye marcadores cualitativos o cuantitativos que permite situarse y dar cuenta de la progresión temporal, pero estos son insuficientes.	24%
Lineal Causa/Consecuencia	Relato que sigue una linealidad del tiempo histórico, pero que se centra en explicar las causas y las consecuencias de un proceso, utilizando marcadores temporales cualitativos y cuantitativos.	20%
Lineal de Períodos	Relato descriptivo de períodos que se van sucediendo progresivamente en un marco temporal definido. Algunos incorporan línea de tiempo.	8%
Lineal de procesos y hechos.	Relato donde se identifican cualitativamente procesos históricos y se van nombrando diferentes acontecimientos. Se utilizan marcadores cualitativos y cuantitativos. Algunos utilizan línea de tiempo.	28%

Fuente: Elaboración propia

Un 72% (18) de estudiantes desarrolla un tiempo histórico lineal e incorpora en diferentes niveles la simultaneidad cronológica. Las categorías existentes son:

Tabla 9  
*Categorías de Simultaneidad*

Vinculación generalizada y cualitativa	La simultaneidad se expresa a través de un marcador cualitativo que permite vincular lo que ocurre en dos espacios diferentes, pero en un mismo tiempo. La vinculación es mencionada solo una vez en el relato y se desarrolla a través de una generalización. Los marcadores cualitativos que dan cuenta de esta categoría son: contexto internacional o extranjero, mundo.	24%
Vinculación a través de procesos o hechos históricos, sin datación.	La simultaneidad se expresa a través de la explicitación de hechos o procesos históricos que permiten vincular lo que ocurre en dos espacios diferentes, pero en un mismo tiempo. Sin datar cuantitativamente el tiempo en que ocurren los procesos o hechos simultáneos.	32%
Vinculación a través de procesos o hechos históricos con datación.	La simultaneidad se expresa a través de la explicitación de hechos o procesos históricos que permiten vincular lo que ocurre en dos espacios diferentes, pero en un mismo tiempo datando cuantitativamente al menos un proceso o hecho simultáneo.	16%

Fuente: Elaboración propia

La vinculación a través de procesos o hechos históricos, con datación, es la categoría menos presente con un 16% (4). A15 explica el proceso de Guerra Fría y da cuenta de este tipo de simultaneidad de la siguiente forma:

El siglo XX en un principio se caracterizó por la existencia de conflictos y situaciones de crisis a nivel mundial. En este sentido Chile no quedó ajeno a estos procesos (...) en la primera década del siglo XX, Europa había conseguido cimentar su

dominio político y económico a nivel mundial. Dentro de este dominio político se genera una pugna entre distintos países por el control de territorios, en este marco se originó la Primera Guerra Mundial, conflicto bélico internacional que se dio entre 1914 y 1918 (...) Esto es importante para la historia chilena, ya que esta situación de crisis planetaria lograría incrementar las utilidades de la exportación de Salitre (A15).

Un 28% (7) de los estudiantes delimita temporalmente el inicio y el fin del período, proceso o acontecimiento que desarrollara en su clase. La delimitación se realiza de forma cuantitativa, cualitativa o mixta.

A13 relata el proceso de Liberalismo. Lo delimita de forma mixta:

(...) estructuración desde el ideario liberal y su difusión a principios del siglo XIX en Europa y América. En este sentido utilizaría y proyectaría un cuadro comparativo que permitiera evidenciar las principales diferencias entre la monarquía (régimen existente en un contexto anterior) y la república. (A13)

Un 84% (21) de la muestra utiliza marcadores cuantitativos y cualitativos en su relato, mientras que un 16% (4) no incorpora ningún marcador cuantitativo. El 100% de ellos si incorpora marcadores cualitativos que nos permiten situar el tiempo histórico del relato. Para Pagès (1989) es esencial establecer la duración de cada período o proceso, porque permite diferenciarlos del período o proceso anterior y posterior.

## 9. Conclusiones

Hemos abordado el presente artículo planteándonos varias interrogantes iniciales ¿qué habilidades de pensamiento histórico han desarrollado estudiantes de formación inicial?, ¿los estudiantes antes de cursar asignaturas de didáctica han desarrollado la mayoría de las habilidades del pensamiento histórico? y ¿están preparados los futuros docentes para desarrollar el pensamiento histórico en sus estudiantes? Preguntas que se entrelazan con el objetivo del artículo que consistió en evaluar las habilidades de pensamiento histórico y su enseñanza, que poseen los estudiantes de formación inicial al comenzar la asignatura de didáctica de la historia, particularmente la conciencia histórica temporal.

La conciencia histórica temporal permite situarnos en el tiempo presente, explicando la realidad actual a través del pasado y proyectándonos las múltiples opciones que tenemos para el futuro. En este contexto, la educación y sobre todo el aprendizaje de la historia nos ayudan a ser conscientes de esta articulación temporal. En este sentido cobra relevancia la presente investigación, puesto que nos permite extraer algunas conclusiones que pueden servir para mejorar, en el futuro, la enseñanza de la historia en los centros educativos y permitir que más jóvenes aprendan a pensar el tiempo.

Respecto a la pregunta ¿qué habilidades de pensamiento histórico han desarrollado estudiantes de formación inicial? A partir de la dimensión de conciencia histórica temporal, es posible concluir que:

- Los estudiantes incorporan las dimensiones temporales pasado y/o presente, sin caer en el presentismo.
- Incorporan de manera más recurrente el cambio en un 52% que la continuidad en un 40%.
- El tratamiento del tiempo histórico es lineal y se expresa de diversas formas.



- La mayoría de ellos considera la simultaneidad cronológica.
- Utilizan marcadores temporales cuantitativos y cualitativos. Marcadores cuantitativos más frecuentes son siglos y años. Los cualitativos, el nombre de algún período histórico, sin embargo, no siempre va acompañado de la datación.

En relación con la segunda pregunta propuesta ¿los estudiantes de formación inicial antes de cursar asignaturas de didáctica han desarrollado la mayoría de las habilidades del pensamiento histórico? considerando que la muestra la constituyen estudiantes de quinto y séptimo semestre que están en la mitad de su carrera, es posible, responder que el pensamiento histórico se desarrolla a lo largo de la vida y que sus habilidades no se adquieren completamente en la universidad. Pero también hay que precisar que, al comenzar las asignaturas de didáctica de la historia, la herencia de pensamiento histórico, tiene algunas privaciones:

- El futuro es el aspecto menos desarrollado de la temporalidad. Si no incluimos el futuro ¿es posible que los estudiantes se sientan protagonistas de la historia? O ¿estamos promoviendo una educación efectiva para la ciudadanía y la democracia?
- Cuentan la historia desde el pasado, por lo que, falta establecer relaciones temporales, que permitan explicar el presente a través del pasado y proyectarnos al futuro.
- Un 16% de los estudiantes no incorpora ningún marcador temporal cuantitativo e incorpora escasos marcadores cualitativos.

Considerando la última pregunta ¿están preparados los futuros docentes para desarrollar el pensamiento histórico en sus estudiantes? A la luz de la investigación, creemos que tienen habilidades que han desarrollado a lo largo de su vida académica, pero que estas habilidades se deben seguir fortaleciendo desde la formación inicial docente, generando puntos de encuentro y de diálogo entre las diferentes disciplinas que conforman los curriculum de los centros universitarios, fundamentalmente la didáctica y la historia, para el caso del pensamiento histórico.

### Referencias bibliográficas

- Braudel, F. (1950) Las responsabilidades de la historia. Lección inaugural, leída el viernes 01 de diciembre de 1950 en Collège de France, Cátedra de Historia de la Civilización moderna. En BRAUDEL, F (1974) *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Alianza.
- Braudel, F. (1959) L'Apport de l'Historie des Civilisations. Encyclopedie Francaise, Tomo XX, Le Monde en devenir, 20 págs. Capítulo V. En BRAUDEL, F (1974) *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Alianza.
- Burke, P. (1993) (ed.) *Formas de hacer Historia*. Madrid: Editorial Alianza.
- Carr, E. (1978). *¿Qué es la historia?* España: Editorial Seix Barral.
- Chávez, C y Pagés, J. (2017). Didáctica de la historia y enseñanza del pensamiento histórico en formación inicial de docentes de secundaria en Chile. En Martínez, R. (coord.), García-Morís, R. (coord.) y García, C. (coord.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 73-82). España: Universidad de Córdoba.
- De Certeau, M. (2006) *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana. Instituto tecnológico de estudios superiores de occidente.

- Domínguez, J. (1989) El lugar de la Historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia. En Carretero M, Pozo J y Asensio M. *La enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 33-60). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Domínguez, J. (2015) *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Fontana, J. (2013) *Historia: Análisis del pasado y proyecto social*. España: Editorial Austral. Primera edición 1982.
- Heller, A. (1982). *Teoría de la Historia*. Barcelona: Editorial Fontamara.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill Educación.
- MINEDUC. (2015) Bases curriculares de 7° a 2° medio. Chile. Recuperado en: <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio.pdf>
- Pagès, J. (1988). Situar-se en el temps, situar-se en la història. *Guix*, 124, 11-16
- Pagès, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En Rodríguez Frutos, J. (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas* (pp. 107-138). Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- Pagès, J. (2012a). Conciencia y Tiempo Histórico. *Perspectiva Escolar. Monografías*, 1, 35-40.
- Pagès, J. (2012b) Enseñar la actualidad ¿Para qué? *Perspectiva Escolar. Monografías*, 1, 80-88.
- Pagès, J. y Santisteban, A (2018) La enseñanza de la Historia. *Historia y Memoria*, 17, Julio-diciembre, 11-16.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1999) La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En García, T (Coord) *Curriculum de las ciencias sociales para el siglo XXI, que contenidos y para qué* (pp. 187-207). España: Díada Editorial.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010) La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cuadernos CEDES*, 30, (82), 281-309.
- Rüsen, J. (1992) El libro de texto ideal. Consideraciones acerca del medio de orientación en la enseñanza histórica. Ponencia presentada en la Segunda reunión argentino-alemana sobre libros de texto. Georg Eckert, Institut, Braunschweig mayo de 1992. Publicado en Finocchio, S. (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future, in Cajani, L. (Ed.). *History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children's Identity and Citizenship*, 7, CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books.
- Santisteban, A (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Memoria Académica*, 14, 34-56.
- Santisteban, A. (2007) Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 19-29.
- Santisteban, A. (2012). Tiempo al tiempo en la escuela: una mirada transversal. *Perspectiva Escolar. Monografías*, 1, 43-48.
- Santisteban, A. y Angueras, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*. 18-19, 249-267.

- Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R. Rivero, P y Domínguez, P. (coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128.) Zaragoza: Fernando el Católico –Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.
- Seixas, P. & Ericikan, K. (Eds) (2015) *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge
- Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Seixas, P., Morton, T., Colyer, J., y Fornazzari, S. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education
- Simián de Molinas, S. (1970). *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia*. Buenos Aires: Paidós.
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Torres, P. (2001a). *La enseñanza del tiempo histórico. Proyecto didáctico Quirón*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Torres, P. (2001b). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

## *La teoría de las inteligencias múltiples y su implicación en la enseñanza de la historia*

### *The theory of multiple intelligences and their involvement in the teaching of history*

José Juan Meléndez Zárate

*Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, Oaxaca, México*

*Email: josejuanmelendez@hotmail.com*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6286-1672>*

Celene del Carmen Escobar Reyna

*Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, Oaxaca, México*

*Email: celesescobar@hotmail.com*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8212-4554>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.43>*

#### **Resumen**

El presente artículo constituye la socialización de una experiencia educativa que se obtuvo al considerar la teoría de las inteligencias múltiples para desarrollar el conocimiento histórico-crítico en un grupo de estudiantes que se encuentran adquiriendo su formación docente inicial en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, ubicado en el estado de Oaxaca, México. Representa una investigación participativa la cual se desarrolló a través de la metodología que propone la investigación – acción. Su ejecución tuvo lugar durante el periodo agosto – abril del ciclo escolar 2018 – 2019. Se considera una propuesta de mejora, que se origina a partir de una situación detectada en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia y en la que se pretendió responder a la siguiente pregunta: ¿En qué medida al implementar estrategias educativas diversificadas como lo propone la teoría de las inteligencias múltiples, puede contribuir en el desarrollo del conocimiento histórico- crítico de los futuros docentes? A partir de este planteamiento se puso en acción una diversidad de actividades en las que se consideraron las diferentes habilidades de los alumnos, en el entendido de que en un salón de clases no existe un solo tipo de inteligencia, sino muchas como lo señala Howard Gardner y ante ello es imposible ignorar las diferencias utilizando clases uniformes, por el contrario, es necesario reconocerlas y perfilar respuestas educativas apropiadas a través de estrategias diversas como las que se consideraron en la presente investigación, que bien pueden tomarse como ideas inteligentes, y no como soluciones correctas.

**Palabras clave:** inteligencias múltiples; enseñanza de la historia; estrategias educativas; investigación- acción; formación de docentes.

**Abstract**

This article constitutes the socialization of an educational experience that was obtained when considering the theory of multiple intelligences to develop historical-critical knowledge in a group of students who are acquiring their initial teaching training in the Federal Urban Normal School of the Isthmus, located in the state of Oaxaca, Mexico. It represents a participatory research, which was developed through the methodology proposed by the action research. Its execution took place during the August - April period of the 2018 - 2019 school year. It is considered a proposal for improvement, which originates from a situation detected in the teaching-learning process of history and in which it was intended to respond to the following question: To what extent can implementing diversified educational strategies as proposed by the theory of multiple intelligences contribute to the development of historical-critical knowledge of future teachers? From this approach, a variety of activities were put into action in which the different abilities of the students were considered, with the understanding that in a classroom there is not a single type of intelligence. But many as Howard Gardner points out and before this it is impossible to ignore the differences using uniform classes, on the contrary, it is necessary to recognize them and outline appropriate educational responses through diverse strategies such as those considered in the present investigation, which may well be taken as intelligent ideas, and not as correct solutions.

**Keywords:** multiple intelligences; history teaching; educational strategies; investigation action; teacher training.

---

**1. Introducción**

Como seres humanos no todos tenemos las mismas aptitudes ni las mismas habilidades para aprender, venimos al mundo con diferentes potencialidades que se explican a través de los factores biológicos y culturales y es a través de esas diferentes capacidades como los alumnos aprenden, memorizan, realizan y comprenden de modos diferentes, sin embargo, la mayoría de los modelos educativos que funcionan en el mundo no consideran estas diferencias y tratan por igual a todos los estudiantes, otorgando mayor importancia el desarrollo de actividades que coinciden más con aptitudes lingüísticas o lógico matemáticos.

Bajo estos argumentos, una de las diversas causas que explican el fracaso escolar en muchas escuelas es precisamente el hecho de que los docentes consideramos que los estudiantes poseen las mismas actitudes y las mismas inteligencias para aprender. Como docentes hace falta preguntarnos en qué destacan nuestros alumnos y así poder enfocar sus esfuerzos o habilidades para lograr aprendizajes significativos.

**2. Planteamiento del problema**

De manera específica, cada vez que se inicia el curso denominado "historia de la educación en México" el cual se desarrolla en el primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar con los alumnos de nuevo ingreso a la escuela Normal Urbana Federal del Istmo, la pregunta obligada que nos hacemos es ¿Qué saben o recuerdan los estudiantes sobre la historia nacional?, ya que constituye el conocimiento previo para acceder al desarrollo de los contenidos que integran el curso que se señala.

Al respecto, adelantamos juicios al asegurar que los estudiantes recuerdan muy poco de esa historia nacional positivista, que los maestros desde los primeros años de educación básica se han esforzado por enseñar, pero que con el paso del tiempo los alumnos lo han olvidado, esto constituye uno de los principios del aprendizaje significativo; es decir el alumno aprende un contenido cualquiera, un concepto, un procedimiento, un valor, cuando es capaz de atribuirle significado. De lo contrario, no se puede hablar de aprendizaje propiamente dicho, sino de memorización mecánica.

Está comprobado que la memorización mecánica con el cual se enseña el conocimiento histórico, trae como consecuencia a largo plazo el olvido de dicho conocimiento, sus causas obedecen a las estrategias de enseñanza pocas innovadoras que los maestros muchas veces implementamos para su enseñanza. Definiendo a la estrategia de enseñanza como “todo aquel procedimiento que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos, son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 141).

De igual manera, González (2001), considera a las estrategias como “una vía para que la multiplicidad de significados que se trabajan y comparten en la clase conecte el conocimiento privado que el alumno posee con el conocimiento público que el profesor pretende enseñar” (p. 4).

Es de reconocer que la mayoría de las veces no hay una diversificación de estrategias que permita a los estudiantes retomar algunas de ellas y que fueran acorde a sus habilidades.

Bajo estos argumentos, pretendimos a través de una investigación de corte mixto (cuantitativo y cualitativo) responder a la siguiente pregunta ¿En qué medida al trabajar estrategias diversificadas como lo propone la teoría de las inteligencias múltiples, puede contribuir en el desarrollo del conocimiento histórico - crítico de los futuros licenciados en educación preescolar?

### **3. Antecedentes y fundamentación teórica**

En relación al concepto de inteligencia no están fácil definirlo tal como lo considera Martínez y Otero (2007).

“Nos hallamos ante un concepto plural y complejo, ya que dependiendo de los aspectos que se analicen y de los instrumentos y métodos de investigación utilizados se enfatizan unos aspectos u otros” (p. 57).

Por su parte Antunes (2002) lo puntualiza como:

La capacidad cerebral por la cual conseguimos penetrar en la comprensión de las cosas eligiendo el mejor camino. La inteligencia es, por tanto es un flujo cerebral que nos lleva a elegir la mejor opción para solucionar una dificultad, y se completa como una facultad para comprender, entre varias opciones, cuál es la mejor. (p. 10)

Al principio se pensaba que la inteligencia era innata, quien nacía inteligente sería inteligente toda su vida, e incluso aparecieron medidas complejas de la inteligencia como el ideado por Binet en 1905, con el cual se podía obtener el coeficiente intelectual del individuo. A través de estos instrumentos se daba importancia la medición del conocimiento conceptual como el

distintivo entre un sujeto inteligente de otro que no lo era, dejando a un lado aquellos que demostraban otro tipo de conocimientos como es el procedimental y actitudinal. En opinión de Gardner (2011) “es muy probable que las pruebas de inteligencia no lleguen a desaparecer nunca, sin embargo la inteligencia es demasiado importante para dejarla únicamente en manos de administradores de estas pruebas” (p.5).

De acuerdo a Morries y Maisto (2005), existen entre los teóricos de la inteligencia dos categorías que lo explican:

En un grupo se encuentran los que argumentan a favor de una inteligencia general, una sola aptitud o habilidad general. En el otro se encuentran lo que creen que la inteligencia está compuesta por muchas aptitudes o habilidades separadas y distintas. (p. 285)

Desde la postura de la existencia de una inteligencia integral, Gardner en 1983, a través de su investigación llegó a la conclusión que no existe un solo tipo de inteligencia, sino una multiplicidad de inteligencias a la cual nombró “teoría de las inteligencias múltiples”.

Según Gardner, (como se citó en Armstrong, 2015) existen ocho tipos de inteligencias que son las siguientes:

Inteligencia lingüística: Se entiende como la capacidad de utilizar las palabras de manera eficaz, ya sea oralmente o por escrito.

Inteligencia lógico – matemática. Capacidad de utilizar los números con eficacia y de razonar bien.

Inteligencia espacial. Capacidad de percibir el mundo visuo – espacial de manera precisa y de llevar a cabo transformaciones basadas en esas percepciones. Esta inteligencia implica sensibilidad al color, las líneas, la forma, el espacio y las relaciones entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, de representar gráficamente ideas visuales o espaciales, y de orientarse correctamente en una matriz espacial.

Inteligencia cinético – corporal. Dominio del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos y facilidad para utilizar las manos en la creación o transformación de objetos.

Inteligencia musical. Capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, el tono o la melodía, y al timbre o al color de una pieza musical.

Inteligencia interpersonal. Capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones, y los sentimientos de otras personas.

Inteligencia intrapersonal. Autoconocimiento y capacidad para actuar ese conocimiento. Esta inteligencia incluye una imagen precisa de uno mismo, la conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores, la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima.

Inteligencia naturalista. Facultad de reconocer y clasificar las numerosas especies de flora y fauna del entorno. También incluye la sensibilidad hacia otros fenómenos naturales (Pp. 18 - 20).

La teoría de las inteligencias múltiples establece que cada sujeto posee un perfil característico de inteligencias. Por ello es necesario conocer los rasgos de nuestros alumnos para poder determinar el principio de intervención del posterior desarrollo didáctico, lo cual nos brinda dos opciones: ignorar las diferencias utilizando clases uniformes, o por el contrario,

reconocerlas y perfilar respuestas educativas apropiadas a través de actividades o estrategias diversificadas e innovadoras.

La teoría considera que nuestra inteligencia, en función de los estímulos que recibamos de nuestro nivel de desarrollo y de nuestro propio esfuerzo, puede progresar o puede estancarse. La mayoría de las personas pueden desarrollar sus inteligencias hasta conseguir un nivel aceptable de las mismas. Al respecto Escamilla (2014), menciona lo siguiente:

La teoría de las inteligencias múltiples nos proporciona información sobre los distintos formatos de captación, representación mental y comunicación que poseemos los individuos y, en consecuencia sobre los caminos que podemos recorrer para estimular el desarrollo integral y equilibrado de todas ellas. (p. 21)

Agrega diciendo que, para estimular adecuadamente la inteligencia, el papel del profesor es la clave en este proceso, promoviendo experiencias y empleando herramientas capaces de movilizar diferentes formatos de representación.

Alart (como se citó en Escamilla, 2014), señala que en las escuelas tenemos la oportunidad de poder diseñar y producir materiales adaptados a las características de nuestro alumnado: estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, y diversidad de inteligencias. La teoría de las inteligencias múltiples nos ayuda a entender que todos nuestros alumnos son inteligentes de diferentes maneras y pueden aprender a través de sus fortalezas.

Para poder trabajar las diversas inteligencias múltiples es necesario considerar estrategias educativas diversificadas. Por estrategias educativas diversificadas debemos entender como el conjunto de actividades variadas que buscan mejorar una situación específica o solucionar un problema identificado en el aprendizaje de los estudiantes, a través de la incorporación de nuevos elementos o de procesos significativos e interesantes.

De acuerdo a Fernández (2015):

Ofrecer la posibilidad de hacer diferentes actividades con una mínima garantía de éxito, nos obliga en primer lugar a conocer muy bien los intereses y necesidades de nuestro grupo – clase y, en segundo lugar, a adecuar la oferta a los diferentes niveles de desarrollo madurativo que encontramos en el aula para permitir avanzar, retroceder y elegir el trabajo en relación con la capacidad que cada uno posee. (p. 43)

Según Blanchard y Muzás (2007), los docentes debemos proponer actividades diversificadas e innovadoras, pero la innovación no se produce automáticamente, ni es la traducción directa de una teoría aprendida: necesita de la interiorización y del dialogo con lo que ya sabemos y hacemos, porque no siempre la práctica debe cambiar. Unas veces se tratará de dotarla de una nueva intencionalidad, de sentido, otras veces debe cambiar pero en revisión permanente.

Sin embargo, proponer estrategias diversificadas no es suficiente si esta no va acompañada de un estilo de interacción mediadora entre el profesor y el alumno. Para que se dé esa relación mediadora se necesitan las siguientes condiciones previas:

Que las relaciones se den en un marco de aceptación, de confianza mutua y de respeto. Un clima de relaciones afectuosas que contribuya a la seguridad y a formar una autoimagen positiva y realista en el alumno. Una intervención que reta a cada uno y le ofrece medios para superarse, le interroga y le hace posible ir en busca de respuestas. Que el educador tenga en cuenta las capacidades del alumno para hacerlas avanzar. Al



profesor mediador se le pide capacidad para intervenir de forma intencional, significativa y diferenciada que ayude a realizar un proceso interno en donde el verdadero protagonista es el alumno, y donde el mediador es el andamio, el apoyo, para que el sujeto se vaya construyendo. (Blanchard y Muzás, 2007, p. 22)

Bajo estos argumentos teóricos expuestos, el objetivo que tuvo la investigación consistió en poner a prueba una propuesta de mejora en un grupo de estudiantes de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, ubicada en el estado de Oaxaca, México, que permitiera saber qué tan efectivo resulta trabajar estrategias educativas diversificadas como lo considera la teoría de las inteligencias múltiples, para desarrollar el conocimiento histórico - crítico en los futuros docentes, como una de las finalidades a lograr en la "formación docente", definiéndolo como:

Un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia. (Lozano, 2006, p. 69)

Por su parte Cárdena (2013) lo considera como:

El proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación, y orientado a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional y que corresponda a los requerimientos para el ejercicio de una profesión determinada. (p. 48)

De esta manera, al considerar la docencia como una actividad comprometida, es necesario desarrollar en los futuros docentes un conocimiento histórico -crítico que le permita comprender el contexto social en el que se involucra.

Como bien lo menciona Burga (2005):

La historia, tal como la entendemos hoy día, nos permite pensar nuestro destino común como proceso irreversible, inteligible, caprichoso, impredecible, pero con una direccionalidad, un rumbo, que es necesario descubrir y conocer. Es la historia la que nos permite esta operación intelectual. Es una ciencia humana que nos permite, desde las urgencias del presente, establecer un diálogo cambiante con el pasado para afrontar mejor el futuro. (p. 53)

Por su parte Bonilla (2017) considera que el conocimiento histórico va más allá del recuento del pasado, describir el qué y el cómo ocurrieron las cosas en el pasado y para muchos historiadores, es esa la agenda central de su disciplina. En cambio, si la historia no se limita solo al recuento del pasado -por importante que este sea-, sino se centra en el análisis del por qué ocurren ciertos procesos, además de indagar por las razones de estabilidad y de cambio de las sociedades humanas, entonces es claro que la formación y el conocimiento en historia deben sustentarse en un marco analítico y crítico más riguroso.

Con justa razón Del Moral (1999) argumenta lo siguiente:

Se intenta que la enseñanza de la historia pueda contribuir a la siempre difícil tarea de lograr una conciencia crítica y ciudadana de los alumnos, lejos del adoctrinamiento y apología del orden establecido al que su enseñanza fue sometida tradicionalmente. Desde esta nueva perspectiva, la enseñanza y estudio de la historia puede contribuir positivamente a la construcción de una sociedad más libre, democrática y respetuosa de las diferencias existentes. (p. 47)

Con base a estas explicaciones, en relación al conocimiento histórico, se tuvo como propósito potenciar en los futuros docentes el desarrollo de las nociones de temporalidad, causalidad, consecuencias y personajes, para poder comprender de manera significativa la historia de cómo se fue conformando la nación mexicana y esto solo se puede adquirir a través de la educación histórica, cuyo objeto principal no sea tanto conocer y recordar el pasado, sino, sobre todo, aprender a pensar históricamente, es decir, adquirir estrategias de pensamiento propia de la disciplina que combinadas con estrategias educativas diversificadas, el docente en formación pueda conocer mejor ese pasado, comprender el presente y afrontar el futuro con una actitud y perspectiva crítica.

“Se entiende por pensar históricamente la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad y la intertextualidad” (Plá, 2005, p. 16).

Nosich (2003) considera que “pensar históricamente no es lo mismo que conocer los eventos y las personas del pasado, sino llegar a una pregunta fundamental: ¿Qué significado tuvieron los eventos del pasado en el momento en que se produjeron?” (p. 70).

Por su parte Domínguez (2015) afirma que

“la expresión pensar históricamente pone el acento sobre la adquisición de destrezas cognitivas o de pensamiento propias de la disciplina, los conceptos metodológicos, que son necesarias para comprender adecuadamente los datos” (p. 44).

De esta manera, la relación que se establece entre la teoría de inteligencias múltiples y las habilidades del pensamiento histórico, radica en la idea de que no basta que los futuros docentes tengan un acercamiento en relación al conocimiento histórico, sino también pensar en las destrezas cognitivas necesarias que le permitirán aprender a reflexionar, interpretar, construir, comprender, contextualizar hechos o personajes del pasado y del presente de una manera crítica y autónoma, y es con base a esta conexión sobre el cual giró esta propuesta.

#### **4. Diseño y metodología**

La metodología implementada para el desarrollo de este proyecto de mejora fue la investigación- acción. De acuerdo a Elliott (como se citó en Latorre 2005), define la investigación- acción como:

Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Constituye una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. (p. 24)

La investigación - acción se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos. En la medida en que el profesorado trata de poner en práctica sus valores profesionales mediante la investigación – acción, se hace responsable de los resultados ante sus compañeros. Esa responsabilidad se expresa en la elaboración de informes que documentan los cambios habidos en la práctica y los procesos de deliberación y reflexión que dan lugar a esos cambios.

Según Blández, (2000), “la investigación – acción invita al profesorado a reflexionar sobre su propia práctica, introduciendo una serie de cambios con el fin de mejorarla. Es una forma de desarrollo profesional en el que los profesores son autores de su propio aprendizaje” (p. 27).

De esta manera, a través de la investigación- acción, los docentes debemos partir planteándonos lo siguiente: ¿Cómo puedo mejorar la calidad de mi práctica docente? ¿Cómo puedo hacer que los estudiantes mejoren en sus aprendizajes? De manera específica, ¿Cómo podría mejorar el rendimiento de mis alumnos en los cursos que comprende la línea de formación histórica? Son preguntas que nos incita a poner a prueba una diversidad de hipótesis de acción que queremos o pensamos introducir en nuestra práctica profesional para mejorarla y que traerá consigo un cambio en nuestro quehacer docente tanto en lo mental como en lo práctico, sin olvidar, como Latorre (2005) lo señala: “las hipótesis de acción son propuestas que deben considerarse como ideas inteligentes, y no como soluciones correctas” (p. 46).

De acuerdo a Villar (1995) existen tres modalidades de investigación - acción que se deben de considerar:

Técnica, que pretende el perfeccionamiento del profesorado a través de su participación de un programa diseñado desde fuera por un experto o equipo de expertos, en el que aparecen prefijados los objetivos que se persiguen y la metodología que se va a utilizar; práctica, donde los profesores son más autónomos, tanto cuando reflexionan sobre su propia acción como durante su perfeccionamiento; crítica y emancipatoria, que comparte los mismos objetivos que la práctica, pero los amplía al intentar la emancipación de los participantes; quiere transformar la conciencia de los participantes, la organización y la práctica de la educación, a través de la colaboración. (p. 70)

De manera particular la modalidad que se adoptó en el desarrollo de este proyecto fue práctica, crítica y emancipatoria.

Fue práctica, porque las estrategias que se implementaron surgieron a partir de las ideas vertidas por el propio docente -investigador y la anuencia de los participantes. Como docente investigador se tuvo un protagonismo activo y autónomo llevando de esta manera el control del proyecto. Por otro lado es crítica y emancipatoria ya que implicó un ejercicio para transformar la conciencia histórica de los estudiantes, de poner en tela de juicio sus creencias sobre las verdades históricas, a la vez de tratar de vincular las acciones con la situación social y contextual en la que se desenvuelven.

De acuerdo a Elliott (como se citó en Latorre, 2005) las fases que comprende la investigación – acción son las siguientes:

1.- Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar. 2.- Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción. Son acciones que hay que realizar para cambiar la práctica. 3.- Construcción del plan de acción. Consiste en plantear las acciones concretas requeridas, así como la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información. 4.- La puesta en marcha de la acción 5.- Evaluación de las acciones 6.- Revisión del plan general. (p.36)

Siguiendo estas ideas, los cinco momentos que se propuso para el desarrollo de este proyecto fueron las que a continuación se enlistan:

- 1.- Sentir o experimentar un problema.
- 2.- Imaginar la solución del problema.

- 3.- Poner en práctica la solución imaginada.
- 4.- Evaluar los resultados de las acciones emprendidas.
- 5.- Modificar la práctica a la luz de los resultados.

A continuación explicaremos cómo se fue desplegando cada uno de estos momentos:

- 1.- Sentir o experimentar un problema

Este primer momento consistió en la selección del problema o situación, surgió a partir de una sospecha que se tenía en relación al conocimiento frágil u olvidado que sobre historia de México regularmente presentan los estudiantes de nuevo ingreso a la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, una sospecha que se tenía que comprobar a través de un diagnóstico inicial.

El diagnóstico inicial consistió en una prueba que estuvo constituida por doce preguntas de opción múltiple, en la que se pretendió observar las siguientes nociones históricas:

**Temporalidad:** Esta noción permite saber si el estudiante es capaz de situar un proceso determinado en la historia, de señalar el momento en que ocurrió.

Es el instrumento a través del cual se llega al conocimiento de la duración diferencial de los hechos históricos, ya que por medio de ejes cronológicos podemos determinar la duración de los acontecimientos y fenómenos sociales y su trascendencia histórica. (García, 1996, p. 78).

**Causalidad:** Esta noción consiste en la capacidad del estudiante para identificar los procesos que de alguna u otra manera rompieron con la continuidad de la vida cotidiana en algún momento de la historia de México. Se asocia al cambio, al respecto, Prats, Prieto, Santacana, Souto y Trepas, (2011), consideran lo siguiente:

Establecer las causas de los hechos históricos y explicar correctamente un acontecimiento o periodo es el último paso que realiza el historiador para completar una investigación. Por lo tanto, esta parte del proceso de aprendizaje deberá considerarse como final de un proceso formativo en el que se irán haciendo sucesivas aproximaciones para poder llegar a elaborar una explicación razonada y basada en evidencias. (p. 82)

**Consecuencias:** Esta noción consiste en la capacidad del alumno para identificar el efecto que tuvo tal o cual acontecimiento o evento ocurrido en algún momento de la historia.

Las relaciones de causa –efecto son el nervio de la historia, en tanto cuanto esta ciencia estudia el devenir de las sociedades humanas a través del tiempo. El estudio de las relaciones de causa – efecto a través del tiempo es, de hecho, el fin último de la historia. (Hernández, 2007, p. 103)

**Personajes:** Esta noción permitió conocer la capacidad del estudiante para identificar qué persona, por sus cualidades, conocimientos u otras actitudes destacó o sobresalió en una determinada actividad o ambiente social y que amerita ser considerado o recordado en la historia.

En relación a los sujetos que participaron en esta propuesta de mejora fueron 55 estudiantes inscritos en el primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, ubicada en ciudad Ixtepec, Oaxaca, México, durante el ciclo escolar 2018 – 2019. Periodo agosto – abril.

Las preguntas específicas que se respondieron en este primer momento de la investigación - acción fueron las siguientes:

¿Cuál es el mayor número de aciertos obtenidos por los estudiantes en la prueba diagnóstica aplicada en relación al conocimiento histórico que poseen y con qué frecuencia se presentan?

¿Qué explicaciones dan los estudiantes que expresan tener un gran interés hacia el conocimiento histórico?

¿Qué explicaciones brindan los educandos que enuncian desinterés hacia la historia?

En relación al número de acierto que obtuvieron a través de la prueba diagnóstica, los resultados fueron las que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

*Resultados obtenidos del diagnóstico inicial en relación al conocimiento histórico que poseen los estudiantes*

Núm. de aciertos	Frecuencia	Porcentaje
1	0	0
2	0	0
3	2	3.6
4	3	5.5
5	4	7.3
6	11	20.0
7	6	10.9
8	10	18.2
9	10	18.2
10	6	10.9
11	2	3.6
12	1	1.8
Total	55	100.00 %

Fuente: Elaboración propia

A través de estos resultados, se comprobó la sospecha que se tenía desde un principio, “la mayoría de los estudiantes poseen un conocimiento ya olvidado en relación a la historia de México”.

Como podemos ver, solo el 1.8 por ciento de los alumnos contestaron correctamente la totalidad de las preguntas que integraron la prueba diagnóstica, mientras que la mayor frecuencia de estudiantes obtuvo tan solo 6 aciertos.

Los educandos que afirman interesarles mucho el conocimiento histórico, las explicaciones que ofrecen son como las que a continuación se transcriben:

Estudiante 1. “Porque quiero conocer más sobre nuestra nación”.

Estudiante 2. “Porque es importante conocer el pasado para entender lo que sucede en nuestro país actualmente”.

Estudiante 3. “Porque es muy interesante saber nuestros orígenes”.

Estudiante 4. “Es un conocimiento importante que debemos tener todos los mexicanos”.

Estudiante 5. “Porque así podemos conocer todo lo que ha ocurrido en México”.

Estudiante 6. “Porque es importante conocer la vida de los personajes así como la evolución que ha tenido México”.

Estudiante 7. “Porque es importante conocer cómo llegamos a este punto, saber más de lo mucho que nos han contado”.

En relación a los estudiantes que manifiestan poco interés hacia la historia, sus explicaciones son como las siguientes:

Estudiante 1. "No me llama la atención".

Estudiante 2. "Se me dificulta poder recordar fechas y sucesos del pasado, me confunde".

Estudiante 3. "Lo que aprendí en primaria ya se me olvidó, ya no recuerdo nada".

Estudiante 4. "Prefiero otra materia".

Estudiante 5. "Con el tiempo dejé de tener interés hacia la historia".

Estudiante 6. "La historia es muy extensa".

Estudiante 7. "No tengo interés porque es pura mentira, nos la pintan de una manera errónea, adornan los datos para que las creamos".

Estudiante 8. "Me causa sueño, me parece un tanto aburrida, no se enseña cómo debería ser, los maestros no imparten bien la clase".

Estudiante 9. "Ya tiene año que dejé de estudiar y el conocimiento histórico ya muy poco lo recuerdo"

Estudiante 10. En los grados anteriores eran muy pocas las clases que se impartían sobre historia"

Ante las opiniones de los estudiantes que atribuían interesarles poco el conocimiento histórico, era evidente considerarla como una situación a mejorar. De esta manera, la pregunta de investigación que se derivó de esta problemática fue la siguiente:

¿Cómo se puede mejorar el rendimiento de los estudiantes normalistas en relación al conocimiento histórico que poseen, como condición para el desarrollo de los cursos que comprende el trayecto formativo: preparación para la enseñanza y el aprendizaje de la historia?

## 2.- Imaginar la solución del problema

Este segundo momento de la investigación, consistió en plantear una hipótesis de acción para mejorar la situación focalizada, la cual fue la siguiente:

"Si se implementan estrategias diversificadas considerando las numerosas habilidades de los estudiantes como lo propone la teoría de la inteligencia múltiple, ésta podrá contribuir en gran medida en el desarrollo del conocimiento histórico de los futuros docentes".

## 3.- Poner en práctica la solución imaginada

Las estrategias educativas diversificadas que se pusieron en acción con los estudiantes fueron seis, cada una centrada principalmente en el uso de uno o dos tipos de inteligencia: lingüística, lógico matemático, espacial, inteligencia kinestésico corporal, inteligencia interpersonal e inteligencias musicales; mismas que se presentan la Tabla 2.

La intención de las actividades era desarrollar el conocimiento histórico desde un punto de vista interdisciplinar, considerando aspectos económicos, políticos, sociales, culturales y educativos, relacionados a la historia de México, tejiendo con ello contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, proporcionando de esta manera oportunidades a los estudiantes para utilizar sus inteligencias múltiples de forma práctica, de manera que todos los alumnos

conformados en equipos heterogéneos tuvieran la misma oportunidad de obtener mejores resultados en su aprendizaje.

Tabla 2

*Actividades y tipos de inteligencias que se pretendió desarrollar en los estudiantes*

<i>Tipo de inteligencias</i>	<i>Estrategias/ nociones/ habilidades del pensamiento histórico</i>
<i>Inteligencia lingüística</i>	<p><b>Estrategia 1.-</b> seleccionar y presentar una fotografía de la vida cotidiana correspondiente a una etapa histórica.</p> <p><b>Nociones:</b> temporalidad, personajes, causalidad, consecuencias, cambio y permanencia.</p> <p><b>Habilidades:</b> analizar, comprender, contextualizar, comparar.</p> <p><b>Preguntas:</b> ¿Qué etapa de la historia representa la imagen? ¿Qué personajes se observan en ella y qué características tienen? ¿En qué condiciones o situaciones sociales viven? ¿Qué causas consideran dieron origen a esta situación? ¿Qué consecuencias trajo consigo? ¿Qué ha cambiado y qué permanece igual hasta hoy?</p>
<i>Inteligencia lógico matemática</i>	<p><b>Estrategia 2.-</b> crear una línea del tiempo de los hechos más importantes que ocurrieron en una época histórica.</p> <p><b>Nociones:</b> temporalidad, causalidad, consecuencias, cambio y permanencia</p> <p><b>Habilidades:</b> construir, comparar, comprender.</p> <p><b>Preguntas:</b> ¿Qué periodo tuvo mayor duración? ¿Qué periodo tuvo menor duración? ¿Qué situación importante marcó el cambio de un periodo a otro?</p>
<i>Inteligencia espacial</i>	<p><b>Estrategia 3.-</b> pintar un mural que represente los acontecimientos históricos más importantes de México.</p> <p><b>Nociones:</b> temporalidad, causalidad, consecuencias, personajes.</p> <p><b>Habilidades:</b> identificar, imaginar, contextualizar, explicar.</p> <p><b>Preguntas:</b> ¿Qué objetos y sujetos se identifican en el mural? ¿Qué representa cada uno de ellos? ¿En qué etapa histórica se ubica?</p>
<i>Inteligencia corporal e Interpersonal.</i>	<p><b>Estrategia 4.-</b> escribir y representar un dialogo imaginario entre dos o más personajes históricos en la que se discuta una situación problemática.</p> <p><b>Nociones:</b> temporalidad, causalidad, personajes.</p> <p><b>Habilidades:</b> imaginar, relacionar, empatía.</p> <p><b>Preguntas:</b> ¿Cuál es el problema o situación que se plantea?, ¿Qué personajes intervienen en la situación? ¿Cuál es la actitud que demuestra cada personaje?</p>
<i>Inteligencia musical</i>	<p><b>Estrategia 5.-</b> escribir e interpretar una canción que narre la importancia de un hecho o personaje histórico.</p> <p><b>Nociones:</b> temporalidad, personajes, causalidad.</p> <p><b>Habilidades:</b> identificar, imaginar, empatía.</p> <p><b>Preguntas:</b> ¿Qué hecho o personaje hace mención la canción? ¿Por qué consideran importante ese hecho o personaje histórico?</p>
<i>Inteligencia lingüística</i>	<p><b>Estrategia 6.-</b> redactar una carta dirigida a un amigo imaginario, sobre las características que ha tenido la educación en la historia de México.</p> <p><b>Nociones:</b> temporalidad, causalidad, consecuencias, personajes.</p> <p><b>Habilidades:</b> imaginar, describir, comparar.</p> <p><b>Preguntas:</b> ¿Qué se enseñaba en cada una de las etapas históricas de México? ¿Cuál era su finalidad? ¿Quiénes enseñaban? ¿Cómo se enseñaba? ¿Qué recursos o materiales se utilizaban? ¿Qué cambios y continuidades existen?</p>

Fuente: Elaboración propia

Al respecto, Armstrong (2015) menciona lo siguiente:

En cualquier caso, la teoría de las IM sugiere que no existe un conjunto de estrategias docente que sea el mejor para todos los estudiantes en todo momento. Los

sujetos muestran diferentes proclividades en las ocho inteligencias, de manera que cualquier estrategia puede dar muy buenos resultados con un grupo de alumnos y no tan buenos con otros grupos. Si los educadores cambian el énfasis en las inteligencias de una clase a otra, siempre habrá un momento en el que se producirá la implicación activa en el aprendizaje por parte de los alumnos cuando se toquen sus inteligencias más desarrolladas. (p. 99)

En lo que respecta a la evaluación de la propuesta, se consideraron tres momentos: el diagnóstico, el procesual y el final. Las técnicas e instrumentos utilizados para cada momento fueron las siguientes: en el diagnóstico se valoró a través de una prueba de conocimientos que sobre historia de México presentaban los estudiantes y cuyo resultado sirvió para focalizar la situación o problema a mejorar.

En relación al segundo momento que constituye el proceso, las técnicas utilizadas para recabar información fue la observación de las aptitudes y habilidades demostradas por los estudiantes durante el desarrollo y presentación de los productos obtenidos a partir de las estrategias utilizadas.

El tercer momento o final, consistió en aplicar el mismo instrumento utilizado durante el diagnóstico (la prueba), con la finalidad de comparar los resultados del antes y el después del proyecto. Sin embargo, lo más importante o significativo es haber rescatado a través de la autoevaluación, la voz de los estudiantes en relación a las estrategias implementadas, lo cual representa la explicación cualitativa de la puesta en acción de este proyecto y que viene a complementar el aspecto cuantitativo de la misma, los cuales se presentan a continuación.

## 5. Los resultados

### 5.1. Resultados cuantitativos

Tabla 3

*Cuadro comparativo entre los resultados obtenidos del diagnóstico inicial y los resultados finales*

Número de aciertos	Resultados del diagnóstico inicial		Resultados del diagnóstico final	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	2	3.6	0	0
4	3	5.5	0	0
5	4	7.3	0	0
6	11	20.0	0	0
7	6	10.9	0	0
8	10	18.2	2	3.6
9	10	18.2	4	7.3
10	6	10.9	7	12.8
11	2	3.6	13	23.6
12	1	1.8	29	52.7
Totales	55	100.0	55	100.0

Fuente: Elaboración propia



Al final de la propuesta, al aplicar el mismo instrumento utilizado durante el diagnóstico inicial (prueba), se pudo observar diferencias significativas en los resultados, mismas que se muestran a continuación en la Tabla 3.

Como se puede observar en la Tabla 3, la suma total de estudiantes que obtuvieron entre diez y doce aciertos fue un total de 49, lo cual representan el 89.0 por ciento de los estudiantes, en comparación con los resultados del diagnóstico inicial que solo lo lograron el 16.7 por ciento, y en la que el mínimo puntaje obtenido al final fue de 8 aciertos, en tanto que en la prueba inicial fue de 3 aciertos. Por lo que podemos concluir cuantitativamente que la propuesta de mejora considerando la teoría de las inteligencias múltiples fue significativo.

## 5.2. Resultados cualitativos

De acuerdo a Díaz Barriga y Hernández (2002):

El aprender de forma significativa y aprender a aprender se consideran metas valiosas en la educación; la actividad de aprender a autoevaluarse debería ser considerada igualmente relevante, ya que sin ésta aquellas formas de aprendizaje difícilmente ocurrirían en situaciones de aprendizaje autorregulado. (p. 365)

De esta manera, para rescatar la voz de los participantes en relación a las estrategias implementadas, se aplicó la autoevaluación en la que se consideraron las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Qué actividad te pareció más interesante? ¿Por qué?
- 2.- ¿Cuál te pareció poco interesante? ¿Por qué?
- 3.- ¿Qué dificultad encontraste en el desarrollo de las actividades y cómo lo superaste?
- 4.- ¿Qué diferencias encuentras entre la forma que te enseñaron la historia en la educación básica con la que se implementó en este proyecto?

De esta manera, en la Tabla 4, se muestran las actividades que fueron de mayor a menor interés para los participantes.

Tabla 4

*El grado de interés de los estudiantes hacia las actividades propuestas*

Actividad	Frecuencia	Porcentaje
1°. Escribir e interpretar una canción	18	32.7
2°. Representar una obra de teatro	14	25.5
3°. Pintar un mural	12	21.8
4°. Crear una línea del tiempo	5	9.1
5°. Describir una imagen o fotografía	4	7.3
6°. Redactar una carta imaginaria	2	3.6
Totales	55	100.00

Fuente: Elaboración propia

Podemos observar de acuerdo a la Tabla 4, las tres actividades que resultaron de mayor interés para los estudiantes son: en primer lugar, escribir e interpretar una canción (Inteligencia musical), en segundo lugar, representar una obra de teatro (Inteligencia kinestésico corporal e Inteligencia Interpersonal), y en tercer lugar, pintar un mural (Inteligencia espacial) y la que menos interesante resultó fue redactar una carta imaginaria (Inteligencia lingüística).

En relación a las dificultades que los estudiantes se enfrentaron durante el desarrollo de las actividades, algunas opiniones brindadas por ellos fueron como las siguientes:

Estudiante 1. "Al principio cada quien trabajaba por su cuenta pero esto no resultaba, así que decidimos ponernos de acuerdo para realizar el trabajo y éste tuvo mayor éxito".

Estudiante 2. "Al inicio se nos complicó escribir con coherencia la carta, pero después de leerlo en conjunto con los demás integrantes del equipo fuimos corrigiendo las ideas hasta que por fin quedó"

Estudiante 3. "Durante la primera actividad no había colaboración de todos los compañeros que integrábamos los equipos, cada quien tenía una idea diferente y quería imponerlo y no nos poníamos de acuerdo, el resultado al momento de presentar el trabajo era pésimo, esto nos hizo reflexionar si seguíamos así no llegaríamos a ningún lado, así que tuvimos que aprender a trabajar en conjunto, el resultado del trabajo fue mejor"

Estudiante 4. "Como equipo al principio no teníamos idea de qué pintar en el mural, o qué escribir en relación a una canción histórica, pero lo superamos buscando información en diversas fuentes, con ello obtuvimos ideas para poder plasmarla a partir de estas actividades, gracias al trabajo de colaboración".

Estudiante 5. "Una de las dificultades que me encontré fue dominar el miedo y la pena de pasar a cantar y actuar frente al grupo, fue un gran reto que logré superar gracias a la motivación que me brindaron mis compañeros".

El análisis que se hace de las primeras cuatro opiniones brindadas por los estudiantes, demuestra que al proponer estrategias didácticas alternativas a las tradicionales, resulta muchas veces complicada para ellos, porque representa romper con una didáctica tradicionalista en la que los participantes les cuesta habituarse a la nueva forma de trabajo, diferente a la que están acostumbrados, sin embargo insistir sobre ello, a través de la creación de un entorno en el que se reconozca y se atiendan las necesidades individuales durante toda la jornada escolar, resultará menos probable que los alumnos se sientan confuso, frustrados, esto provocará que logren integrarse con mayor éxito al trabajo de equipo.

Se subraya la importancia que tiene el trabajo cooperativo en el desarrollo de las inteligencias múltiples, ya que como lo señala Johnson y Johnson, (como se citó en Arias 2005), a diferencia de un ambiente de aprendizaje competitivo e individualista, un ambiente de aprendizaje cooperativo se define como:

Aquel en el que los estudiantes trabajan en grupos pequeños de manera conjunta, asegurando que todos lleguen a dominar el material asignado. En este ambiente los estudiantes observan que su meta de aprendizaje es alcanzable si y solo si los otros estudiantes de su grupo la alcanzan. (p.13)

De esta manera los esfuerzos cooperativos se materializan en la lucha de los participantes por lograr un beneficio mutuo, de tal forma que todos los miembros del grupo se beneficien de los esfuerzos individuales de cada uno. Los estudiantes aprenden que las metas de aprendizaje se pueden lograr por sus propias ejecuciones y por las de sus compañeros.

En relación a la opinión número cinco, al respecto Beltrán (1995) considera que, un estudiante adopta una actitud positiva hacia la actividad cuando se hace presente tres ámbitos de intervención: el clima de aprendizaje, el sentimiento de seguridad y satisfacción personal y la

implicación de las tareas escolares. La clave estratégica para cada uno de estos ámbitos es que el estudiante con relación al clima de aprendizaje se sienta aceptado dentro de ese clima o cultura de conocimiento; con relación al sentimiento de seguridad es necesario que el alumno no se vea amenazado y pueda manifestar sus verdaderas capacidades, y con relación a las tareas escolares conviene que el profesor relacione las tareas con los intereses personales.

En relación a la pregunta ¿Qué diferencias encuentras entre la forma en que te enseñaron la historia en la educación básica con la que se implementó en este proyecto? Algunas respuestas vertidas por los estudiantes fueron como las siguientes:

Estudiante 1. “La propuesta que se implementó a través de este curso resultó interesante porque las actividades fueron divertidas, atractivas y entendibles, nos permitieron recordar el conocimiento histórico que ya se nos había olvidado”.

Estudiante 2. “Las actividades fueron dinámicas y participativas que me ayudaron a comprender la historia de nuestra nación, a diferencia a como se nos impartió en la educación básica”.

Estudiante 3. “El conocimiento histórico que se implementa en la educación básica fue de lo más básico a comparación a la que se llevó a cabo en este curso, fue más abarcativo y crítico nos permitió analizar y comparar el pasado con el presente”.

Estudiante 4. “En este proyecto se utilizó un método divertido, dinámico y comprensivo que hizo más interesante el conocimiento histórico, a diferencia en la forma pasiva en que se desarrolló la enseñanza de la historia en la educación básica”.

Estudiante 5. “En la educación básica la enseñanza era muy teórico, solo era cuestión de exponer los temas, memorizar personajes y fechas importantes o hacer resumen, etc., en cambio a través de este proyecto analizamos y comprendimos. Se consideró lo que cada uno sabe y le interesa hacer tales como: dibujar, cantar, escribir, actuar, etc. Esto nos ayudó a explotar los dones que cada uno tiene y a veces no conocemos”.

## **6. Conclusiones**

Coincidimos con Escamilla (2014) al considerar que hay que reconocer la contribución de la teoría de las inteligencias múltiples a la orientación escolar, porque conocer las capacidades de los alumnos nos permite identificar los ámbitos en los que se encuentran más preparados, los que necesitan equilibrar, los apoyos que requieren, así como los itinerarios formativos que mejor pueden ajustarse a su personalidad.

La orientación del trabajo educativo desde la teoría de las inteligencias múltiples, como todo conocimiento, está sujeto a los cambios y progresos consustanciales a la investigación que sobre ella se desarrolle, lo cual se puede ir replanteando sobre la base de nuevos datos empíricos como las que en este proyecto se pretendió evidenciar y con ello aportar nuevos conocimientos sobre este tema.

Finalmente, respondiendo al planteamiento inicial, podemos concluir que el haber considerado la teoría de las inteligencias múltiples en esta propuesta de mejora, demostró en gran medida su efectividad para fortalecer el conocimiento histórico de los futuros docentes.

## 7. Prospectiva

Es importante subrayar que el proceso de enseñanza – aprendizaje desde la teoría de las inteligencias múltiples comienza a romper con la idea que se tenía anteriormente, en la que se destacaba desarrollar solo el aspecto lingüístico y lógico –matemático como representación del sujeto inteligente, hoy en día gracias a las investigaciones realizadas sobre cómo aprenden los sujetos, debemos apostar por una enseñanza más integrada, en la que se considere otras formas de representación mental, se tomen en cuenta las habilidades artísticas, de relaciones personales, y del conocimiento del mundo natural y social del alumnado.

A manera de cierre, podemos decir que, si los formadores de docentes emprendemos actividades diversificadas como lo propone la teoría de las inteligencias múltiples, en la que se planteen experiencias educativas enriquecedoras en los cursos que integran las ciencias sociales, existe gran probabilidad que todos los alumnos lleguen a optimizar sus niveles de progreso en cada una de ellas, es posible que se pueda convertir esa inteligencia débil identificada en una inteligencia fuerte una vez desarrollada, como se demostró en esta experiencia de mejora que se ha presentado en este artículo.

### Referencias bibliográficas

- Antunes, C. (2002). *Estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Editorial Narcea.
- Arias, J. D. (2005). *Aprendizaje cooperativo*. Bogotá: Fondo editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Armstrong, T. (2015). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. México: Paidós Educador.
- Beltrán, J. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona España: Editorial Marcombo.
- Blanchard, M. y Muzás, M. D. (2007). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: Cómo trabajar con la diversidad del aula*. Madrid: Editorial Narcea.
- Blández, Á. J. (2000). *La investigación – acción. Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona España: INDE publicaciones.
- Bonilla, H. (2017). *La construcción del conocimiento histórico: errata y bricolaje de la historia*. Lima: Editorial Instituto de estudios peruanos.
- Burga, M. (2005). *La historia y los historiadores en el Perú*. Lima Perú: fondo editorial de la UNMSM
- Cárdena, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. Madrid: Universidad nacional de educación a distancia, Ediciones digitales.
- Del Moral, C. (1999). *La enseñanza de la historia: España*. Santafé de Bogotá: editorial Arrera 7<sup>a</sup> Ltda.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D. F.: Editorial McGraw- Hill, 2<sup>a</sup>. Edición.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Escamilla, A. (2014). *Inteligencias múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: Editorial Grao.

- Fernández, J. M. (2015). *Atención a la diversidad en el aula de educación infantil*. España: Ediciones Paraninfo.
- García, V. (1996). *Enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Gardner, H. (2011). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Nueva York: Editorial Paidós.
- González, V. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje, volumen 10*. México: Editorial Pax.
- Hernández, F. (2007). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. España: Editorial GRAÓ.
- Latorre, A. (2005). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Grao.
- Lozano, J. I. (2006). *Normalistas vs. Universitarios o Técnicos vs. Rudos. La práctica y formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales*. México: Editorial Plaza y Valdés.
- Martínez, V. y Pérez, O. (2007). *La buena educación: reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Antrhopos editorial.
- Morries, C. y Maisto, A. (2005). *Introducción a la Psicología*. México: Pearson educación, S.A.
- Nosich, M. (2003). *Aprender a pensar: pensamiento analítico para estudiantes*. Madrid España: Editorial Pearson educación.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- Prats, J. Prieto, R., Santacana, J. Souto, X. y Trepas, C. (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Villar, L. M. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. España: Ediciones mensajero.



## ***As relações étnico-raciais na sociedade brasileira: suas implicações na Educação e nas Legislações Educacionais***

### *Ethnic-racial relations in brazilian society: their implications for Education and Educational Legislation*

Isabel Camilo de Camargo

*Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil)*

*Email: isabelc\_camargo@hotmail.com*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7066-621X>*

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.61>

#### **Resumo**

O tema da diversidade cultural tem se ampliado e é motivo de pesquisas em diversas áreas de conhecimento no mundo. A preocupação em investigar esse tema ocorreu, principalmente, a partir da imigração iniciada com o processo de descolonização da África, Ásia e América no século XX. Porém, a discussão sobre a diversidade cultural brasileira e sua contribuição na formação dessa sociedade se iniciou no século XIX. No presente artigo buscaremos analisar as legislações educacionais para entender quais são as normas para a Educação brasileira sobre as relações étnico-raciais nas escolas e o que elas recomendam, traçando antes uma análise sobre os debates acadêmicos existentes no Brasil sobre sua diversidade cultural. Ressalta-se que o artigo foi elaborado de acordo com a realidade brasileira, ou seja, é uma visão do Brasil. A metodologia da pesquisa se iniciou com o levantamento bibliográfico e de leis educacionais que tratam da temática da contribuição histórica e cultural da população negra no Brasil. No desenvolvimento da pesquisa buscamos realizar uma análise do conteúdo entre o contexto da sociedade brasileira e a formulação de leis no âmbito da Educação que enfatizam a necessidade de inserir a história e culturas africanas e afro-brasileiras no ensino. Compreende-se que não basta reconhecer que existe desigualdade racial no Brasil, é necessário buscar formas conjuntas e efetivas de combatê-lo e a Educação tem um papel importante.

**Palavras chave:** diversidade cultural; sociedade multirracial; educação; legislação educacional; relações interétnicas.

#### **Abstract**

The theme of cultural diversity has expanded and is the subject of research in various areas of knowledge around the world. The concern in investigating this theme occurred mainly from the immigration that began with the process of decolonization of Africa, Asia and America in

the twentieth century. However, the discussion about Brazilian cultural diversity and its contribution to the formation of this society began in the nineteenth century. In the present article we will seek to analyze the educational legislations to understand what are the norms for the Brazilian Education about the ethnic-racial relations in the schools and what they recommend, drawing instead an analysis about the existing academic debates in Brazil about its cultural diversity. It is noteworthy that the article was prepared according to the Brazilian reality, that is, it is a view of Brazil. The research methodology began with the bibliographic survey and educational laws that deal with the theme of the historical and cultural contribution of the black population in Brazil. In the development of the research we seek to perform a content analysis between the context of Brazilian society and the formulation of laws in the field of education that emphasize the need to insert African and African-Brazilian history and cultures in education. It is understood that it is not enough to recognize that there is racial inequality in Brazil, it is necessary to look for joint and effective ways to combat it and Education has an important role.

**Keywords:** cultural diversity; multiracial society; education; educational legislation; inter-ethnic relations.

---

## 1. Introdução

O presente texto é parte da pesquisa de pós-doutoramento em Educação e tem como objetivo analisar os diferentes debates sobre as relações étnico raciais no Brasil desde o século XIX até os dias atuais. Busca-se, ainda, compreender como tais debates perpassam as atuais legislações na área de Educação. O recorte temporal se inicia no século XIX, porque nesse período temos importantes discussões que tratam da construção social e racial do país, porém desde então houve várias controvérsias e posicionamentos diferentes. A inserção da diversidade cultural e a contribuição histórica da população afro-brasileira no currículo educacional do Brasil são importantes porque tratam de uma memória histórica que muitas vezes é deixada de lado no ensino brasileiro.

O texto se apresenta organizado na seguinte forma: primeiramente, faremos uma análise historiográfica das principais obras e estudos que trataram da contribuição histórica da população afro-brasileira. Em segundo, realizaremos uma explicação da metodologia utilizada para analisar as leis. Em terceiro, teceremos considerações sobre as legislações educacionais que abordam de alguma forma abordam as contribuições da população negra e a questão das relações étnico-raciais na escola. Por fim, faremos as considerações finais.

## 2. Fundamentação teórica

No século XIX havia uma grande preocupação em se criar e propagar uma história que fosse base para formação do país e legitimasse a Monarquia brasileira. Não existia um sentimento de pertencimento entre os brasileiros devido à “diversidade cultural e econômica entre as províncias” (Mello, 2018, p. 65); por isso era necessário construir uma mesma origem, porém inserindo o Brasil no grupo de países culturalmente superiores.

Em 1837, fundou-se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) financiado por D. Pedro II. Sua criação se deu com o objetivo de estudar e formar uma história do Brasil, tendo entre

seus associados grandes intelectuais da época, como Joaquim Manoel Macedo, autor do clássico “A moreninha” (1844) e do livro didático de história “Lições de História do Brasil” (1851).

Em 1840, houve um concurso para se eleger uma tese que melhor explicasse a gênese da sociedade brasileira. Karl Philip von Martius ganhou o prêmio com o projeto intitulado “Como escrevera história do Brasil”. Em seu texto, ele destaca que a sociedade brasileira foi formada a partir de três raças: o branco (europeu), o africano e o indígena, porém ele destaca cada grupo de forma diferente e entende que o branco foi o principal agente civilizador de nossa sociedade. Em suas palavras:

Jamais nos será permitido duvidar que a vontade da providência predestinou o Brasil esta mescla. O sangue português em um poderoso rio deverá absorver os pequenos confluente das raças índia e etiópica. Em a classe baixa tem lugar a esta mescla e em como todos os países se formam as classes superiores dos elementos das inferiores; e por meio dela se vivificam e fortalecem, assim se prepara ultimamente na última classe da população brasileira essa mescla de raças, que daí a séculos influirá poderosamente sobre as classes elevadas, e lhes comunicará aquela atividade histórica para qual O Império do Brasil é chamado (Martius, 1844, p. 383).

A proposta de Martius (1844) influenciou as pesquisas históricas no Brasil, principalmente as que se embasavam em princípios eugênicos e racistas no século XIX e início do XX. Sua proposta influenciou diversos estudiosos, que viam como negativas as influências históricas e culturais de povos indígenas e africanos e discutiam as possibilidades de “progresso civilizatório” desse país.

Mello (2018) analisa a relação historiográfica em voga à época e a intenção do projeto de Martius:

[...]. Como se deve escrever a história do Brasil inseria-se em um contexto no qual a constituição de uma origem comum, uma trajetória convergente, um presente politicamente centralizado e monárquico e um futuro de progresso sem rupturas com a tradição tornar-se-iam necessários à manutenção e legitimação de certa conformação racial. As disparidades de interesse intra e inter-regionais exigiram do Estado políticas de integração que estivessem aquém e além de medidas legais. A união dos membros por laços afetivos tornava-se quase um imperativo a grupos que planejavam promover o Brasil de país à nação (Mello, 2018, p. 72).

Ou seja, Martius (1844) conseguiu unificar a leitura historiográfica homogênea da época à intenção do governo de projetar uma origem comum, mas com destaque para os feitos dos portugueses e da Monarquia.

Ao questionar o fim da escravidão e ao se iniciar a República no Brasil sobreveio à política de branqueamento, a qual consistia na proibição da entrada de imigrantes africanos e abertura à imigração europeia, principalmente de italianos e alemães, com o intuito de embranquecer a população brasileira através da miscigenação.

[...]. Com o branqueamento da nação pretendia-se atingir uma higienização moral e cultural da sociedade brasileira. Clarear a população para progredir o país passou a ser um projeto de nação defendido no século XIX, mas que avançou pelo século XX. Projeto que envolvia a eugeniação e a higienização social enquanto políticas públicas (Petean, 2012, p.37).

A ideia de hierarquização das raças, vinda do darwinismo social e que Martius não negava, originou diversos estudos que declaravam que o progresso civilizatório do Brasil era um problema por causa da miscigenação que formou o país. Essa ideia só seria combatida a partir de



1930 com a obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre. O sociólogo não nega a participação dos povos europeus, ameríndios e africanos na formação social do Brasil, porém pontuava que essa mescla possibilitou que herdássemos as características positivas de cada um desses povos.

No entendimento de Freyre (2006) a miscigenação no Brasil teria ocorrido de forma harmoniosa, sem conflitos entre os diferentes grupos, seu pensamento desenvolveria a ideia de que viveríamos em uma “democracia racial” no Brasil e, por isso, não haveria discriminações raciais no país. Apesar de esse pensamento ter sido amplamente desconstruído por sociólogos a partir de 1950, ainda há várias pessoas atualmente que consideram que se vive em uma “democracia racial”, apesar de vários índices e pesquisas mostrarem o contrário.

Como dito anteriormente, na década de 1950, iniciou-se várias pesquisas que vieram confirmar que a desigualdade social brasileira estava atrelada a desigualdades raciais. Essas pesquisas foram realizadas, principalmente, por um grupo de estudiosos da Universidade de São Paulo (USP), que ficaria conhecida como “Escola Paulista de Sociologia”. O principal expoente foi Florestan Fernandes, somando-se nomes como Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni.

Pereira (2014) esclarece que, em meados do século XX, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) patrocinou pesquisas sobre as questões raciais no Brasil, entre elas a de Florestan. Esses estudos mostraram e reconheceram a existência de preconceito racial no Brasil. Fernandes pontua como ocorre a discriminação racial no país:

[...]. O preconceito e a discriminação raciais, bem como a segregação racial, são encarados como uma espécie de pecado e de compromisso vergonhoso. Dessa maneira, temos dois níveis diferentes de percepção da realidade e de ação ligados com a “cor” e a “raça”: primeiro o nível manifesto, em que a igualdade racial e a democracia racial se presumem e se proclamam; segundo, o nível disfarçado, em que funções colaterais agem através, abaixo e além da estratificação social (apud Ianni, 2004, p. 81).

Apesar de entender que, por muito tempo, se negou o racismo existente no Brasil, nos últimos anos parece que parte da sociedade brasileira parece ter perdido a vergonha de se assumir racista ou que isso seria considerado algo infame. Em matéria apresentada pelo jornalista Sérgio Matsuura em 2016, 84% das menções em redes sociais sobre temas como racismo, política e homofobia são negativas<sup>1</sup>.

Florestan já buscava explicar o funcionamento do racismo na sociedade brasileira em 1974:

[...]. O passado colonial converte a separação entre “minorias privilegiadas” e a “grande massa excluída” numa realidade pungente, que não chegou a existir mesmo nas sociedades de classes mais rígidas da Europa, que foram descritas como se fossem “duas nações”. A minoria privilegiada encara a si própria e a seus interesses como se a nação real começasse e terminasse nela. Por isso, seus interesses particularistas são confundidos com os “interesses da nação” e resolvidos desse modo. Enquanto que os interesses da grande massa excluída são simplesmente esquecidos, ignorados ou subestimados. Os assuntos de mudança social entram, assim, na esfera do controle social e da dominação de classe, com uma ótica enviesada, que identifica a nação como os “donos do poder” (apud Ianni, 2004, p. 255).

---

<sup>1</sup> Matsuura, S. Brasil cultiva discurso de ódio nas redes sociais, mostra pesquisa. In: *Jornal O Globo*. 03/08/2016. Recuperado a partir de: <https://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-cultiva-discurso-de-odio-nas-redes-sociais-mostra-pesquisa-19841017>. Acessado em 09/09/2019.

Podemos perceber que as relações sociais e raciais no Brasil estão longe de serem harmoniosas, e busca-se esconder as diferenças para não tratar os problemas que advém delas. Apesar de o sociólogo ter feito essa análise na década de 1970, ela pode ser entendida como atual. No olhar de Florestan, nossa divisão social foi formatada já no período colonial e se estendeu até os dias atuais.

Por estar na base da colonização brasileira e se relacionar com as estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais, entende-se que no Brasil o racismo é estrutural.

Silvio Luiz de Almeida (2018) explica que o racismo estrutural não é um fenômeno conjuntural, mas algo considerado “normal”; o racismo estrutural é aquele que está constituído nas relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas como padrão de normalidade.

Na área de História, os estudos da “Escola de Sociologia Paulista” começaram a serem criticados a partir da década de 1980, principalmente na forma que essa escola entendia a escravidão. Para seus críticos, o recorte economicista desses sociólogos levava a entender o escravo somente como uma mercadoria, um objeto. Para os historiadores, influenciados pela História Cultural e história social inglesa, era necessário entender o escravo a partir de sua visão de mundo, de suas vivências<sup>2</sup>.

Então, a partir de 1980, se inicia uma série de estudos que buscar compreender o cotidiano do escravo como: a formação de redes de compadrio; a formação de famílias escravas; suas formas de resistência, principalmente as relacionadas às questões culturais; seu entendimento de liberdade e a busca de “brechas” para amenizar a sua realidade<sup>3</sup>.

Nesses estudos, a escravidão passou a ser pensada por meio da valorização do papel dos escravizados e de sua cultura, pois compreende que os escravos não deixaram de serem atores sociais, isto é, eles não eram mais vistos como somente mercadoria ou como mão de obra.

Sobre essa perspectiva, Maria Helena Machado (1987) compreende que os estudos sobre a escravidão se esforçam para ultrapassar as visões pessimistas acerca do escravo e do liberto e que se busca reconstruir as vivências da escravidão de forma realista. Para Machado (1987), é importante elucidar os escravos em seus comportamentos históricos, como agentes que modificaram a instituição escravista.

Porém, há quem discorde dessa perspectiva teórica. Suely Queiróz (1998) faz críticas a esses estudos por entender que essa mudança de foco ofusca os condicionantes estruturais que estabeleciam restrições à vida dos escravos. A autora também teme que esses estudos mostrem uma visão de que a escravidão no Brasil foi branda, o que não se enquadraria com a realidade.

A partir de 1990, um grupo de professores latino-americanos - formado por Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Fernando Coronil - começou a estudar o tema Modernidade e Colonialidade e fazer críticas “à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos” (Oliveira e Candau, 2010, p. 16). O grupo

---

<sup>2</sup> Referências Chalhoub, S. (1990). *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras. Machado, M. H. P. T. (1987). *Crime e escravidão: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas 1830-1888*. São Paulo, Brasiliense. Reis, J. J.; Silva, E. (1989). *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras. Rocha, C. M. (2004). *Histórias de famílias escravas*. Campinas/SP: Editora da Unicamp.

<sup>3</sup> Idem.

percebeu ser necessário rever e buscar uma alternativa à modernidade eurocêntrica. A ideia de interculturalidade busca contribuir para a visão decolonial ao incluir os conhecimentos de povos subalternizados e também os conhecimentos ocidentais, porém, em uma relação crítica.

Gomes (2012) entende que esse novo olhar desestabiliza modelos dominantes de conhecimento, sendo que poderá surgir, então, um relacionamento mais justo e igualitário na sociedade brasileira (Gomes, 2012, p. 107).

Por ser estrutural, o racismo na sociedade brasileira também se apresenta nas escolas; e por abranger a construção cognitiva e social de crianças e jovens a escola tem um papel importante na prevenção e no combate à discriminação racial. Porém, a discriminação ocorre, muitas vezes, com conteúdos que tratam a população negra de forma estereotipada. Ocorre também nas relações cotidianas entre profissionais da Educação e alunos, Hédio Silva JR. salienta que:

[...] poucos foram os estudos que se propuseram a observar as interações e relações entre professor-aluno e aluno-aluno, no interior da escola. Menos ainda, a relação alunos-agentes educativos (diretores, coordenadores, inspetores de aluno, equipe operacional), que muitas vezes é marcada por autoritarismos e visões estereotipadas, que poderiam ser exemplificadas nas falas: “O pessoal da favela só vem na escola para comer”; ou “Não adianta chamar o pai, porque ele só sabe beber!”; ou ainda, “Os alunos negros são os que mais dão trabalho no recreio. Adoram uma bagunça!” (2002, p.31).

Como veremos adiante, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), promulgados em 1998, preveem a “Pluralidade Cultural” como um tema transversal, porém questiona-se a abordagem dada a esse tema no documento. Hédio Silva Jr (2002) aponta uma interpelação acrítica, pois não traz como proposta o questionamento sobre a relação entre os conflitos, as lutas e as desigualdades sociais e os seus determinantes. Após os PCNs, várias leis foram criadas para tratar de questões culturais e relações étnico-raciais na educação brasileira, como discutiremos adiante.

### **3. Metodologias – O trabalho com legislações educacionais**

Como metodologia de pesquisa tem-se a pesquisa documental, na qual buscamos realizar uma análise do conteúdo das legislações educacionais que tratam de alguma forma sobre a diversidade cultural e relações étnico-raciais no Brasil. Conforme Severino, a análise de conteúdo “é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. [...]. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das manifestações” (2007, p. 121).

Buscamos realizar o estudo a partir de uma abordagem qualitativa, sendo esta realizada num movimento contínuo de fases interligadas. Começamos a pesquisa buscando entender o tratamento dado ao tema da diversidade cultural brasileira como um todo, sendo que as leituras nos mostraram que ela se relaciona com estudos sobre a formação da sociedade brasileira. Por isso, nossas referências se iniciam no século XIX, com os primeiros trabalhos, e se estendem até ao século XXI.

No que concerne às legislações educacionais, buscamos analisar as leis vigentes, que se constituíram a partir de 1988, com a atual Constituição Federal, e compará-las com os planos governamentais no período de promulgação de cada norma. Sendo que, a Constituição Federal (CF/88) de 1988 reconheceu a diversidade cultural. Ela tornou o racismo crime inafiançável e imprescritível. Isso pode ser observado, devido à década de 1980 ter sido marcada por vários debates na área de Educação, de intensa luta pelo fim da ditadura militar e retorno do regime democrático.

O próximo passo foi pesquisar quais leis educacionais abordavam o tema do estudo. A análise das leis educacionais se relaciona com o contexto político no qual foram criadas, além de toda a discussão acadêmica sobre o tema, por isso, buscamos relacionar esses diversos debates. Para isso foi necessário leituras sobre a formação da sociedade brasileira, as relações étnico-raciais no Brasil e sobre o currículo.

As normas educacionais relacionadas no estudo são:

- os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1994;
- Leis 10.645/03 e 11.639/08, que tornam obrigatório o ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras e história indígena respectivamente;
- Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, aprovada em 2004;
- Estatuto da Igualdade Racial/ 2010, que ressalta a reforçou a importância do ensino de história afro-brasileira e o combate ao racismo nas escolas.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco para o Ensino Médio, aprovada em 2018.

Compreendemos que toda a discussão sobre o conteúdo ou temas que devem ser trabalhados em sala de aula se insere na discussão sobre a formação do currículo, pois o reconhecimento da diversidade cultural no Brasil perpassa discussões políticas e de concepção de conhecimentos e de mundo, ou seja, é um campo de embate entre diferentes sujeitos (Lopes, 2004).

#### **4. Discussão dos resultados – Relações étnico-raciais e legislações educacionais no Brasil**

No Brasil, a década de 1980 é conhecida pelo grande aumento de debate na área educacional e pela contribuição de perspectivas progressistas para a educação. Porém, as normas que trariam mudanças para o ensino ocorreram na década de 1990, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso e essas reformas são relacionadas com uma visão neoliberal.

Com a abertura política e promulgação da CF/88, houve um grande debate acerca do reconhecimento oficial da diversidade cultural e uma busca por uma educação mais progressista. Porém, no decorrer da pesquisa, percebe-se que esta é sempre colocada em xeque por uma visão conservadora e tradicional da educação de um setor da sociedade brasileira. Também se percebe que a independência pedagógica da escola esbarra e vai à contramão de políticas neoliberais.

Como exemplo, podemos citar as críticas às reformas educacionais da década de 1990, ocorridas durante o governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. De acordo

com Mathias (2011), tratava-se de uma volta à tecnocracia, preocupando-se na formação de indivíduos para a demanda da produção, e não se propunha em formar cidadãos críticos acerca da sociedade. O objetivo da reforma seria a obtenção de resultados, padrões de desempenho e indicadores de qualidade conforme as metas neoliberais e da Organização das Nações Unidas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) fizeram parte das legislações formuladas nesse período. Nela consta algumas temas entendidos como transversais, sendo que eles deveriam aparecer no ensino de todas as séries e disciplinas do Ensino Básico, e a pluralidade cultural é um deles. A concepção do documento é de que:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal<sup>4</sup>.

Tal concepção colabora para refletir sobre como a população afro-brasileira é apresentada no currículo. Também mostra que a discussão da diversidade cultural do Brasil já era aceito por muitos e considerava-se importante abordá-la em algum momento no ensino.

A inserção da pluralidade cultural como tema transversal é importante porque, segundo Cruz (2017), por muito tempo, as políticas e práticas educacionais foram racializadas, pois se objetivava manter as características de grupos étnicos e racialmente diferentes (isto é, negros e indígenas) em espaços distintos da escola, isso porque o acesso à escola seria parte de um percurso de embranquecimento.

Silva (2007) esclarece que as pessoas consideradas brancas não se veem pertencentes a um grupo étnico-racial e dão pouca importância a essa sua identidade, visto que a norma aceita socialmente é ser e viver como branco.

Silva Jr. (2002), como já vimos, critica a forma que o tema da pluralidade cultural é tratado nos PCNs. Em seu ponto de vista:

[...]. Assim, os conceitos de diversidade, multiculturalismo e diferença, devem estar articulados com o conceito de desigualdade social, rompendo com o silêncio e a indiferença às diversidades presentes no espaço escolar, “eficaz mecanismo de produção do fracasso escolar” (Silva Jr, 2002, p. 32).

Em 2003, foi instituída a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas com a Lei Federal nº 10.639/2003. Jesus (2012) enfoca que o ensino de história que trata da história e da cultura da população afro-brasileira possibilita repensar a nossa memória histórica e identidade nacional.

Em 2004, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sendo consideradas como um reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira. Em seu artigo 2º, §1º, essa lei estabelece que,

---

<sup>4</sup> Secretaria De Educação Fundamental. (1998) Parâmetros Curriculares nacionais: terceiros e quartos ciclos: temas transversais. Brasília: MEC/SEF. p. 121.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (2004, p. 31)<sup>5</sup>.

Ou seja, essa norma já visualizada a necessidade de mudança de postura frente à diversidade cultural. Silva relata a importância de formar indivíduos preocupados em promover condições sociais de igualdade:

[...]. Isto é, que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2007, p. 490).

Em 2008, a Lei 11.645 incluiu a obrigatoriedade da história indígena no Ensino Básico. A intenção é que não se aborde o indígena apenas no passado colonial; é necessário discutir os dilemas indígenas atuais e mostrar a sua participação social em diferentes momentos da história brasileira, e não somente como um “coadjuvante” no “Descobrimento do Brasil”.

Em 2010, foi instituída a Lei 12.288 que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Através desse documento, objetivava-se “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”<sup>6</sup>. É importante lembrar que essa lei foi criada após o Brasil assinar um Tratado Internacional na Convenção Internacional sobre eliminação de todas as formas de discriminação racial, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1966.

A Lei 12.288 é importante porque vem cancelar a lei 10.639, pois reconhece que no Brasil existe desigualdade racial e que é necessário superá-la, sendo que as políticas públicas e as ações afirmativas têm um papel importante para se efetivar a mudança.

É importante salientar que a obrigatoriedade de ensino da história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas não significa a implementação e a efetivação das Leis, pois existem diversos componentes que sucede a essa mudança como, por exemplo, a formação qualitativa de professores, a existência de material de apoio e didático e a assessoria pedagógica disponibilizada. Além disso, a simples inserção desses temas não significa que haverá mudanças na forma de conceber a diversidade cultural do Brasil por professores e alunos, podendo funcionar para não se questionar o racismo na sociedade brasileira.

Um dos desafios atuais do ensino de história é fazer com que os alunos pensem historicamente, ou seja, entendam os acontecimentos em seu contexto histórico e que compreendam de forma crítica o mundo que os cerca. Por sua vez, as linhas pedagógicas progressistas compreendem, de forma geral, que é importante levar em conta o contexto social,

---

<sup>5</sup> Recuperado a partir de: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acessado em 02/10/2019.

<sup>6</sup> Recuperado a partir de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm). Acessado em 12/11/2018.

cultural e econômico dos alunos, e que o professor deve trabalhar um conteúdo que se relacione com a vida de seu aluno e que, portanto, tenha um significado para ele.

Além disso, na perspectiva pedagógica progressista, atina-se para a importância de iniciar os estudos partir do conhecimento de seus discentes. Como na escola pública brasileira temos majoritariamente uma população pobre, com alguma raiz afro-brasileira, é necessário compreender as necessidades e anseios desse público para formá-lo com vistas a uma sociedade mais justa. Já em determinadas regiões, há uma grande quantidade de população indígena como, por exemplo, no Estado de Mato Grosso do Sul, ou ainda a existência de uma boa quantidade de alunos paraguaios nas áreas de fronteiras entre Brasil e Paraguai, o que denota uma conjuntura educacional diversa dos grandes centros, como São Paulo e Rio de Janeiro.

Selva Guimarães (2012) explica que a educação vista como direito social de todos e a ampliação do acesso à escola provocou uma mudança: de uma escola elitista, acessível a uma minoria, até meados do século XX, para uma escola de “massas”. Para a professora, essa transformação desvelou uma “diferenciação do acesso ao conhecimento segundo a origem social” (Guimarães, 2012, p.59), ocasionando uma perda de qualidade no ensino público.

A Constituição Federal do Brasil, de 1988, previu a formulação de uma base nacional comum curricular no seu artigo 2010. Em 2015, inicia-se, por iniciativa do governo, o debate para a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No final de 2017, institui-se a BNCC para o Ensino Fundamental e no final de 2018, para o Ensino Médio. O documento discorre que se trata de um ato normativo que traz habilidades e competências mínimas, e que apesar do nome, o documento não é um currículo nacional em si.

Importante explicar que a Educação Básica brasileira está dividida da seguinte forma:

Tabla 1  
*Divisão da Educação Básica Brasileira*

Etapas:	Fases:	Idade ideal
Educação Infantil	Creche	0 a 3 anos
	Pré-escola	4 a 5 anos
Ensino Fundamental	Anos Iniciais ou I (1º ao 5º ano)	6 a 10 anos
	Anos Finais ou II (6º ao 9º ano)	11 a 14 anos
Ensino Médio	- (3 anos)	15 a 17 anos

Fonte: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).<sup>7</sup>

A BNCC teve três versões, sendo a última assinada pelo ministro da Educação no final de 2018. Houve várias mudanças entre as versões e as formas de seleção e organização dos grupos responsáveis pela sua escritura. Caimi (2016) expõe que na primeira versão propôs-se fazer “a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação” (2016, p.90), e que o debate e pedido de modificações abertos após essa primeira proposta não foram levados em conta na segunda versão, que foi visto como outro documento.

Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018), ao estudarem a proposta da BNCC para o ensino de História em nível Fundamental, retratam as mudanças ocorridas em sua formulação:

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acessado em 09/12/2019.

Após o Golpe Parlamentar, que depôs a Presidenta eleita Dilma Rousseff, o Documento da área de História foi reelaborado por um outro grupo de especialistas, vinculados ao grupo político que assumiu o MEC, elaborou a terceira versão da “Base” que foi enviada ao Conselho Nacional de Educação, tendo sido discutida e aprovada pelo Conselho e sancionada pelo Ministro da Educação em 20/12/2017 (2018, p. 1019).

A BNCC para o Ensino Médio foi revisada por esse mesmo grupo, na terceira versão, assinada no final do ano de 2018. Caimi (2016) destaca que a área de História é polêmica, o que explica a existência de tantos debates em torno de sua formulação.

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente (Caimi, 2016, p. 87).

Ao pensar essas questões para a formulação da BNCC, questiona-se que a participação de professores e profissionais da Educação foi relativizada, apesar de ser possível opinar pelo sítio eletrônico, muitas associações – como Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); ABdC (Associação Brasileira de Currículo); SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) - reclamaram que não houve espaço para suas opiniões e que o tempo dado para as sugestões e debates foi curto<sup>8</sup>.

Para o Ensino Médio, a BNCC postula cinco itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Sociais e Humanas Aplicadas e Formação Técnica e profissional. É importante lembrar que somente os eixos de linguagens e matemáticas são colocados como obrigatórios, sendo que não será obrigatória a oferta dos outros eixos ou elas podem ser dadas via EAD (Educação à Distância).

Percebemos, ainda, que a área de História na BNCC do Ensino Médio faz parte de uma grande área chamada “Ciências Humanas e Sociais”, que junta as disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e Geografia e não há uma separação do que seria de cada área especificamente.

A partir da leitura da BNCC, surgem-nos algumas indagações, tais como: será que o professor terá habilidades para tratar de olhares diferentes para uma mesma temática fora da sua área de formação? Pois, a BNCC não formula nem propõe uma formação continuada para o professor que explique sua ideia fundamental e que o auxilie na implantação desta lei.

Outro problema que ocorre é que, a junção de várias disciplinas e a falta de delimitação entre elas remete ao período da ditadura militar ocorrido no Brasil entre 1964 e 1985, no qual extinguiu o ensino de História e Geografia no Ensino Fundamental. Em seu lugar foram criadas disciplinas como, por exemplo, “Estudos Sociais” e “Educação Moral e Cívica”, o que nos leva a indagar em que medida a BNCC traz algo realmente novo para educação brasileira.

Ivan Manoel (2012) analisa que a criação dos Estudos Sociais provocou um prejuízo quase irreparável ao ensino de História e a qualquer tentativa de contribuir para que o aluno construísse algum tipo de raciocínio mais aberto e inquiridor sobre a sociedade. E quando pensávamos que

---

<sup>8</sup> Ver: <http://www.anped.org.br/news/em-audiencia-no-cne-anped-e-abdc-aprofundam-critica-ao-documento-da-bncc>. Acessado em 09/12/2019.



tal ideia tinha sido superada, ela é reescrita e colocada como uma inovação nos atuais parâmetros curriculares.

Cruz (2017) já alertava para a falta de diálogo e de participação efetiva de professores na formulação da BNCC. Ela advertia sobre a necessidade de nos mantermos em vigilância para que a educação para as relações étnico-raciais não se restrinja a um agrupamento de indicações que não são colocados em prática.

Essas ponderações ocorrem porque já havia, antes da BNCC, uma grande dificuldade de se efetivar a lei 10.639/03 e a implementação da BNCC pode anular as poucas experiências positivas com esse tema, porque a experiência brasileira em unir diferentes disciplinas em uma ou em uma grande área impossibilitou que houvesse questionamentos sobre a sociedade, conforme realçou Manoel (2012). Para exemplificar o conteúdo trabalhado no período da ditadura, Guimarães (2012) exemplifica que “conceitos como nação, pátria, integração nacional, tradição, lei, trabalho e heróis passaram a ser o centro dos programas da disciplina EMC” [Educação Moral e Cívica] (2012, p. 27).

Dourado (2007) nos recorda que uma das principais características das políticas educacionais no Brasil é a descontinuidade do processo de organização da Educação Básica, pois se evidenciam políticas conjunturais de governo ao invés de políticas de Estado. Outra característica é a superposição de ações e programas, conforme Dourado:

[...]. Trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e reprodutivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira (2007, p. 928).

A reflexão de Dourado (2007) contribui para pensar como a lei 10.639/08 e a BNCC possuem ênfases em processos educativos diferentes e que pode gerar diversas dúvidas na prática cotidiana do professor.

Ao ponderar que as políticas curriculares têm a ver com o grupo político que está no poder, podemos perceber que essas mudanças de rumo nas propostas para a Educação ocorrerem após o golpe de 2016, que destituiu a então Presidenta da República, Dilma Rousseff.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) houve uma preocupação em superar a discriminação étnico-racial, luta encetada principalmente pelos movimentos negros, e a escola foi considerada um grande veículo para alcançar esse objetivo. Essa observação se dá pelas datas das promulgações das principais leis educacionais que valorizam as histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas e que buscam combater discriminações raciais<sup>9</sup>.

O entendimento da importância da Educação para os governos de Michel Temer e de Bolsonaro parece estar mais relacionado a questões do mercado de trabalho, do que à dimensão

---

<sup>9</sup> VER: Lei 10.639 de 2003 – torna obrigatório o ensino de história e culturas africana e afro-brasileira. Recuperado a partir de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acessado em 29/08/2019. Lei 11.645 de 2008 – altera a lei 10.639 e insere a história e cultura indígena. Recuperado a partir de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acessado em 29/08/2019. Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, aprovada em 2004. Recuperado a partir de: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnicoraciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+e+cultura+afro-brasileira+e+aficana/f66ce7ca-e0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version=1.2>. Acessado em: 29/08/2019.

socializante e humanizadora da escola, sendo que o último deixa claro seu desprezo pelas Ciências Humanas ao declarar que por ele haveria “descentralização” de investimentos nos cursos de Filosofia e Sociologia, pois considera que essas áreas não possuem retorno financeiro<sup>10</sup>.

O Atlas da Violência de 2019<sup>11</sup> mostra o peso da desigualdade racial no cotidiano da população afro-brasileira, visto que 75,5% das vítimas de homicídio no Brasil, no ano de 2017, eram negras. O Atlas ainda mostra que, entre 2007 e 2017, a taxa dos homicídios dos negros aumentou 33,1%, enquanto que a taxa entre não negros cresceu 3,3%. Ou seja, apesar de todas as discussões acadêmicas e de leis educacionais que buscam combater as desigualdades raciais, há um processo de aprofundamento das desigualdades raciais no Brasil.

Percebe-se que são necessárias medidas mais efetivas de combate ao racismo e às desigualdades raciais. Silva (2007) observa que a diferença entre os valores proclamados e os reais intuitos da educação no Brasil é grande e persistente no desenrolar de sua história – “[...], a escola, embora concebida, nos termos dos textos legais e objetivos pedagógicos, para garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade, tem divulgado e reforçado visão unitária e não plural da sociedade” (Silva, 2007, p. 496). Ou seja, a escola acaba criando representações que desvalorizam os que não se encaixam nos padrões definidos e cria nessas crianças e jovens uma percepção de inferioridade.

A avaliação dos professores a partir de uma ótica empresarial reforça o processo de hiperresponsabilização do professor. Apesar de não ser parte da discussão desse artigo, é importante salientar que ao centrar a atenção para o desenvolvimento de competências e habilidades, como consta na BNCC, há um silenciamento sobre as condições de trabalho necessárias e “tampouco se ultrapassa a esfera da ação individual do professor” (Caldas, 2016).

Um item importante que a BNCC traz, e com o qual concordamos, é a necessidade de um ensino em período integral, mas o documento deixa em aberto como ele seria ofertado. Porque não há necessidade de mais aulas nos moldes atuais. É necessário trazer oficinas e cursos com temáticas diversas, plantão de dúvidas das disciplinas – algo diferenciado e que realmente corresponda à curiosidade dos jovens pelo mundo que os rodeia e que suscite neles um prazer em estudar, bem como de atividades que trate diretamente das relações étnico-raciais nas escolas.

A BNCC propõe como objetivo do itinerário das Ciências Humanas e Sociais que tem como propósito “[...] estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana” (2018, p. 472). Há que se considerar que, primeiramente, postular uma visão crítica da sociedade não é algo novo na área de Humanas. Em segundo lugar, além de ser algo amplo, vemos a necessidade de uma formação continuada do professor com qualidade para que ele possa ter ferramentas básicas para colocar

---

<sup>10</sup> Cerioni, Clara. Bolsonaro sugere reduzir verbas para cursos de filosofia e sociologia. Revista Exame. Publicado em 26 de abril de 2019. Recuperado a partir de: <https://exame.abril.com.br/brasil/bolsonaro-sugere-reduzir-verba-para-cursos-de-filosofia-e-sociologia/>. Acessado em 13/12/2019.

<sup>11</sup> Atlas da violência 2019. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Recuperado a partir de: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf). Acessado em 13/12/2019.

tais postulados em prática, e não consta nada sobre isso na BNCC, pois ela passa a responsabilidade para o professor, sem dar-lhe nenhum respaldo.

A falta de uma formação continuada também é um problema para a inserção da história e cultura afro-brasileira, pois esses conteúdos inexisteram durante o curso de formação de diversos professores formados até 2006. Então, fica sob a responsabilidade individual do professor ir atrás do conhecimento, sem nenhum aporte institucional ou pedagógico.

Além disso, em outras normas educacionais anteriores à BNCC e até mesmo na intenção da prática de alguns professores, há tentativas de se fazer aflorar em seus alunos uma postura indagadora, mas há uma dificuldade enorme em se trabalhar essa perspectiva, devido entre outros fatores, às péssimas condições de trabalho. E temos que observar que, por exemplo, se um professor de Sociologia possui dificuldade de fazer seus alunos indagarem criticamente abordagens da sua disciplina, imaginemos as dificuldades de um professor de Geografia ao trabalhar temas e conceitos da Sociologia sem uma preparação ou assessoramento pedagógico.

## 5. Conclusões

A questão da diversidade cultural brasileira chama a atenção e é tratado desde que se começou a refletir sobre a formação da sociedade brasileira. Apesar de vários estudos e pesquisas comprovarem que o Brasil é um país racialmente desigual, como os estudos iniciados pela Escola de Sociologia Paulista, parte da população ainda busca defender que vivemos em uma “democracia racial”.

Compreendemos que esse tema é de suma importância ao partirmos da concepção de Educação como prática social, formada e formadora de relações sociais mais amplas, daí a importância da escola não só como ambiente produtor e divulgador do conhecimento, mas também como promotora de sentidos socializantes e humanizadores. Por isso, a importância de inserir, de forma crítica, conteúdos críticos acerca da história e cultura afro-brasileira.

Percebemos que na conjuntura política brasileira atual é muito difícil tratar do tema das relações étnico-raciais, seja em que espaço for, mesmo nas salas de aula de uma universidade pública. Observamos que há um distanciamento entre os estudos acadêmicos e sua absorção pela população em geral, pois são constantes os artigos jornalísticos que relatam casos de preconceito racial. Para trazer um exemplo, podemos citar o caso em que uma professora, da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, denunciou um aluno por racismo, pois o mesmo se recusou a pegar a avaliação na mão da professora, que é negra, e teria pedido que ela colocasse o exame em cima da mesa para que ele pudesse pegar<sup>12</sup>.

Ainda paira entre alguns estudantes uma visão estereotipada e a falta de um conjunto de dados essenciais, que acaba por gerar uma série de informações errôneas, sobre temas já conhecidos como, por exemplo, a questão das cotas nas universidades e nos concursos públicos.

A inserção de legislações acerca das relações étnico-raciais na educação brasileira mostra como este campo é marcado por disputas políticas, sociais, econômicas e epistemológicas. Embora

---

<sup>12</sup> Professora da UFRB denuncia racismo de aluno que recusou receber prova em sala de aula. Recuperado a partir de: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/12/10/professora-da-urfb-denuncia-racismo-de-aluno-que-recusou-receber-prova-em-sala-de-aula-video.ghtml>. Acessado em 13/12/2019.

exista um progresso, há um grande temor de que possa ocorrer um retrocesso das legislações mais progressistas que discutem a diversidade cultural no âmbito da Educação.

No Brasil, o tema das relações étnico-raciais e das contribuições históricas e culturais das populações negras e indígenas ainda gera uma grande polêmica, mas é necessário o debate para que de possa desconstruir preconceitos, ter espaços de diálogos e, assim, contribuir para uma sociedade mais democrática e justa socialmente. O caminho é árduo, mas escolas e professores não podem escamotear esses problemas.

É preciso fazer com que se efetivem as legislações educacionais que tratam dessa temática, pois a Educação é um campo importante para combater os preconceitos raciais. A inserção da história e cultura afro-brasileira deve trazer a contribuição desses povos. Porém, não se pode responsabilizar somente o professor para essa incumbência, esse é um dever de todo o sistema de ensino brasileiro e de todas as instituições públicas, pois não basta reconhecer que existe desigualdade racial no Brasil, é necessário buscar formas conjuntas de combatê-lo.

### Referencias bibliográficas

- Almeida, S. L. (2018). *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento.
- Caimi, F. E. (2016). A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, 4 (3), 86-92.
- Caldas, A. R. (2016). Profissionais da Educação: entre o encantamento da resistência individual e o sofrimento do trabalho. In: Souza, A. R.; Gouveia, A. B.; Tavares, T. M (orgs.). *Políticas Educacionais: conceitos e debates*. 3ª ed. Curitiba: Appris.
- Cruz, A. C. J. (2017). O lugar da história e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. *Revista Ensino Interdisciplinar*, 3 (8), 143-150.
- Dourado, L. F. (2007). Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & sociedade*, 8 (100), especial, 921-946.
- Fernandes, F. (2007). *O negro no mundo dos brancos*. 2ª ed. rev. São Paulo: Global.
- Franco, A. P.; Silva Junior, A. F. & Guimarães, S. (2018). Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *Ensino Em Re-Vista*, 25 (4), 1016-1035.
- Freyre, G. (2006). *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51ª ed. São Paulo: Global.
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo sem fronteiras*, 12 (01), 98-109.
- Guimarães, S. (2012). *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 13ª ed. Campinas/SP: Papyrus.
- Ianni, O. (org). (2004). *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão Popular.
- Jesus, F. S. (2012). O "negro" no livro didático de história do Ensino Médio e a Lei 10.639/03. *Revista História & Ensino*, 18 (01), 141-171.
- Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, 26, 109-118.

- Machado, M. H. P. T. (1987). *Crime e escravidão: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas 1830-1888*. São Paulo: Brasiliense.
- Manoel, I. A. (2012). O Ensino de História no Brasil: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Conteúdos e Didática de História*, 8, 159-182.
- Martius, K. F. P. (1844). Como se deve escrever a história do Brasil. *Revista do Instituto Histórico Brasileiro*. T. 6, 389-411.
- Mathias, C. L. K. (2011). O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. *História Unisinos*, 15, 40-49.
- Mello, R. M. (2018). Como se deve escrever a História: Carl Martius no século XIX e os editais atuais do Programa Nacional do Livro Didático. *Revista de História Comparada. Programa de Pós-Graduação em História Comparada – UFRJ*. 12. (2), 65-83.
- Oliveira, L. F.; Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 28 (01), 15-40.
- Pereira, A. A. (2014). Relações étnico-raciais na história e no Brasil. IN: Pereira, A. A. (org.). *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula* (pp. 61-76). Brasília: Fundação Vale.
- Petean, A. C. L. (2012). O racismo universalista no Brasil: eugenia e higienização moral da sociedade. *Revista Eletrônica Cadernos de História*, 7 (2), 35-47.
- Queiróz, S. R. R. (1998). Escravidão negra em debate. In: Freitas, M. C. (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva* (pp. 113-118). São Paulo: Contexto.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez.
- Silva Jr., H. (2002). *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO.
- Silva, P. B. G. (2007). Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Revista Educação, ano XXX*, 3. (63), 489-506.

## ***Las construcciones rurales en piedra seca como paradigma de sostenibilidad: aportaciones didácticas y geográficas a partir de su declaración como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad***

*Rural dry-stone constructions as a paradigm of sustainability: educational and geographical contributions from its declaration as Intangible Cultural Heritage*

Ricardo Manuel Luque Revuelto

Universidad de Córdoba

Email: [ch1lurer@uco.es](mailto:ch1lurer@uco.es)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6148-4043>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.77>

### **Resumen**

Los conocimientos y técnicas del arte de construir muros en piedra seca han sido inscritos en 2018 en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. Dicha inscripción supone un importante reconocimiento a una de las más importantes técnicas edificatorias empleadas en buena parte de la arquitectura rural tradicional del mundo mediterráneo, y de forma particular en la España peninsular e insular. El hábitat rural, a su vez, es el centro de la arquitectura tradicional y uno de los componentes fundamentales de los paisajes agrarios. Las estructuras de piedra seca han creado distintos tipos de vivienda, modos de agricultura y ganadería sostenibles optimizando los recursos naturales y humanos locales. La compleja dimensión que presentan las manifestaciones del hábitat rural convierte este nuevo reconocimiento de la UNESCO en una oportunidad de carácter formativo para enfatizar los valores culturales de las sociedades agrarias, la enseñanza de modos de vida colectivos sostenibles y para la adquisición de conocimientos relacionados con las Ciencias Sociales y Humanas. Se analizan las aportaciones más recientes desde un punto de vista académico y bibliográfico relacionadas con este tema, y a partir de dichas realidades se plantea de forma abierta y flexible diferentes propuestas que den respuesta a la valorización socioeducativa de estas formas de construcción sostenibles en diferentes niveles educativos.

**Palabras clave:** didáctica del hábitat rural; técnica de la piedra seca; geografía regional; geografía rural; Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad; desarrollo sostenible.

**Abstract**

The knowledge and techniques of the art of building walls in dry stone have been inscribed in 2018 in the Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity. This inscription supposes an important recognition to one of the most important edificatory techniques used in a good part of the traditional rural architecture of the Mediterranean world and particularly in the peninsular and insular Spain. In turn, the rural habitat is the center of traditional architecture and one of the fundamental components of agrarian landscapes. The dry-stone structures have created different types of housing, sustainable agriculture and livestock modes, optimizing local, natural and human resources. The complex dimension of the manifestations of rural habitat makes this new recognition of UNESCO a formative opportunity to emphasize the cultural values of agrarian societies, the teaching of sustainable collective ways of life and the acquisition of knowledge related to the Social and Human Sciences. The most recent contributions from an academic and bibliographic point of view related to this topic are analyzed, and based on these realities; different proposals that respond to the socio-educational valorization of these sustainable forms of construction in different educational levels are presented in an open and flexible manner.

**Keywords:** Didactics of rural habitat; Technique of dry-stone; Regional Geography; Rural Geography; Intangible Cultural Heritage of Humanity; Sustainable Development.

---

**1. Introducción**

En el presente asistimos al enunciado, por parte de instituciones de carácter internacional y nacional, de una serie de nuevos cauces o reconocimientos relacionados con el hábitat rural, dentro de una corriente de mayor alcance, que tiende a la revalorización de los paisajes agrarios, el patrimonio rural y las formas de vida sostenibles y respetuosas con el medio.

Teniendo como referente fundamental la Carta Internacional sobre la Conservación y Restauración de los Monumentos y los Sitios Histórico-Artísticos, conocida como *Carta de Venecia*, el ICOMOS (Consejo Internacional de Monumentos y Sitios Histórico-Artísticos) ratificó en su 12<sup>a</sup> Asamblea General, celebrada en octubre de 1999 en México, la *Carta del Patrimonio Vernáculo Construido*, la cual incide en la necesidad de que las instituciones velen por el mantenimiento de los sistemas tradicionales de construcción, por los oficios que los posibilitan y la promoción de programas educativos que los valorizan.

Igualmente, en el seno de la ONU se continúa manifestando una gran preocupación por las formas de hábitat y los asentamientos humanos. En la Segunda Conferencia de las Naciones Unidas sobre los Asentamientos Humanos (Hábitat III) que tuvo lugar del 17 al 20 de octubre de 2016 en Quito (Ecuador) el debate se centró en el crecimiento, el desarrollo, los problemas ambientales y en poner freno al cambio climático. Asimismo, se enfatizó las formas de hábitat sostenible y se revalorizaron los conocimientos y técnicas de las construcciones tradicionales propias de cada lugar o cultura.

Por su parte, la Ley 16/1985 de 25 de junio del Patrimonio Histórico Español constituye el marco jurídico del que emanan el conjunto de leyes e iniciativas autonómicas que de forma desigual inventarían, protegen y difunden el patrimonio relacionado con las construcciones rurales. En el presente cabe destacar la creación de un Plan Nacional de Arquitectura Tradicional

por el Ministerio de Cultura y Deporte que promueve programas de investigación, salvaguarda y difusión de dicho patrimonio.

La reciente Declaración de la Unesco ha supuesto un importante reconocimiento a las construcciones en la piedra seca que, por otro lado, ya han sido objeto de estudio desde un punto de vista geográfico, histórico, arquitectónico y patrimonial en buena parte del territorio español.

Recogiendo las aportaciones más recientes desde un punto de vista académico, se pueden destacar las contribuciones multidisciplinares, que de forma periódica se publicaron en los congresos sobre construcciones en piedra seca, desde el I Congreso Nacional de arquitectura rural en piedra seca, celebrado en el año 2001, hasta el XVI Congreso Internacional sobre la piedra en seco de 2018.

También se encuentran numerosos aportes relacionados con la arquitectura rural en publicaciones seriadas, en revistas clasificadas con contenidos de etnografía (*Narria: Estudios de artes y costumbres populares, Temas de antropología aragonesa, El Pajar: Cuaderno de Etnografía Canaria, Revista de folklore...*), revistas históricas (*Millars: Espai i historia, Revista de arqueología...*), revistas de arte y patrimonio (*PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, Patrimonio cultural de España...*), revistas de arquitectura (*EGA: revista de expresión gráfica arquitectónica, Pasajes Diseño...*), revistas relacionadas con las Ciencias Experimentales, el medio ambiente o la agricultura (*Mètode: Anuario, Ecohabitar: bioconstrucción, consumo ético, permacultura y vida sostenible, Paisea: revista de paisajismo, Fertilidad de la tierra: revista de agricultura ecológica...*), etc. Igualmente son numerosas también las monografías publicadas que tratan de forma específica sobre las construcciones en piedra seca y que cubren, fundamentalmente ámbitos locales y comarcales.

Sin embargo, no son tan abundantes los trabajos que contemplen dicha técnica constructiva desde un punto de vista didáctico, y los que lo hacen la tratan de una perspectiva más genérica que es la del hábitat rural. En este sentido se pueden apuntar los trabajos de Jerez (2002), Sánchez (2004) o Luque (2012a, 2012b, 2017). Por su parte el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publica una *Maleta educativa de apoyo a la arquitectura tradicional* (Mileto, 2016). En relación con las actividades agrarias se pueden señalar los textos de Riera (2008) y de Jerez (2009). De forma específica destaca el trabajo de Migallón (2006) sobre experiencias educativas en viviendas rurales manchegas de piedra seca y falsa cúpula. Dirigidas a Educación Infantil se encuentra la aportación de Xarza (2018) y a Educación Primaria la de Borrut (2018).

El objetivo principal que persigue este trabajo es el de analizar y valorar las posibles aportaciones que implica para el estudio del hábitat rural y su didáctica este nuevo reconocimiento de la UNESCO, así como esbozar algunas estrategias didácticas en relación con la importancia que revisten las construcciones en piedra seca en los paisajes rurales en los que se insertan, y que en el presente puede suponer un interés renovado a raíz de la extraordinaria preocupación ambiental que suscitan las noticias y acontecimientos climáticos y medioambientales más recientes.

Desde un punto de vista metodológico se ha efectuado un análisis de tipo cualitativo, fundamentado en el estudio de la declaración de la Unesco de la arquitectura en piedra seca en relación con las estrategias de protección y difusión del hábitat rural ya existentes, y que



concurrer a nivel global o estatal. Igualmente se analizan las aportaciones más recientes desde un punto de vista académico y bibliográfico, citadas anteriormente y que se relacionan con la didáctica del hábitat rural y su puesta en práctica. A partir de dichas realidades se plantean, de forma abierta y flexible, diferentes propuestas que den respuesta a la valorización socioeducativa de estas formas de construcción sostenibles, propias de los paisajes rurales.

## **2. La Declaración de la arquitectura en piedra seca como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad**

En noviembre de 2018, el XXXIII Comité Intergubernamental de la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Unesco, durante la reunión que se celebró en Port Louis (República de Mauricio), incluyó en la lista representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad los *Conocimientos y técnicas del arte de construir muros en piedra seca*.

En la candidatura participaron Croacia, Chipre, Francia, Grecia, Italia, Eslovenia, España y Suiza, lo que supone una buena parte de países que integran el ámbito mediterráneo, hecho que viene a señalar el origen cultural y la distribución de estas técnicas que jalonan los espacios rurales mediterráneos. Así, con la inclusión de esta nueva manifestación cultural internacional, España se sitúa como cuarto país con un mayor número de manifestaciones incluidas en la Lista Representativa de Patrimonio Cultural Inmaterial, y como uno de los países con una mayor profusión y diversidad de Patrimonio. Si bien, en relación con el hábitat, dichos reconocimientos no son numerosos, tan solo se contabilizan la inclusión de la *Revitalización del saber tradicional de la cal artesanal en Morón de la Frontera* (Sevilla) en 2011 y *La fiesta de los patios de Córdoba* en 2012.

Por Comunidades Autónomas fueron las de Andalucía, Aragón, Asturias, Islas Baleares, Catalunya, Extremadura, Galicia y Valencia las que presentaron la candidatura, si bien las estructuras de piedra seca se extienden por todas las áreas rurales de la geografía peninsular, habida cuenta de su carácter montañoso, que favorece la disponibilidad de dicho material de construcción en abundancia y variedad, en consonancia con los diferentes sustratos litológicos de la península Ibérica.

El término "piedra seca" hace referencia a una técnica de construcción tradicional que emplea este material combinando y ajustando piedras de distinto tamaño y forma, de tal manera que el resultado son edificaciones sólidas y estables que no precisan de morteros u otros elementos o estructuras constructivas metálicas o vegetales. La materia prima es abundante, asequible y diversa en las áreas de montaña. Se utiliza habitualmente con la misma forma que se extrae de la naturaleza sin un trabajo de cantería significativo, a veces con un simple desbastado, consistiendo la labor más importante en la atenta selección y en la cuidadosa colocación de las piedras, como si se tratase de un puzzle en la que cada pieza encaja a la perfección.

Pero la denominación de *conocimientos y técnicas del arte de construir muros en piedra seca* engloba no solo los saberes tecnológicos o formas específicas de conocimiento, sino también las prácticas culturales asociadas y la relación con el entorno natural.

Las estructuras en piedra seca se ubican en las áreas rurales de montañas o penillanuras, a diferencia de los valles, deltas y llanuras litorales, en donde la arquitectura tradicional que

predomina es la de las construcciones en tierra, adobes o diferentes materiales vegetales. Sin bien, tampoco es posible establecer una clara separación espacial entre los materiales y las técnicas empleadas, puesto que, en muchas edificaciones, localizadas indistintamente, encontramos en la combinación de elementos constructivos (cimientos, muros, cubiertas, etc.) el uso de materiales y técnicas diferentes, incluida el empleo de la piedra seca.

### **3. La arquitectura en piedra seca**

#### **3.1. Evolución**

La arquitectura en piedra seca ha sido, desde la prehistoria, una herramienta utilizada por el hombre para la organización de los espacios relacionados con las actividades agropecuarias y ha permitido el desarrollo de las sociedades agrarias tradicionales a lo largo de los diferentes períodos históricos, mediante la cuidadosa selección de los recursos naturales y con el concurso de formas culturales y técnicas acrisoladas a lo largo de los siglos. Ha sido documentada en diferentes etapas históricas, desde la protohistoria hasta el presente, por ejemplo, durante la presencia musulmana en la Península, en comarcas como la Axarquía malagueña. Pero en casi todas las etapas históricas se ha relacionado con una economía de subsistencia ligada a las actividades agrícolas y ganaderas, mostrando un aprovechamiento sabio de los recursos naturales del entorno

Fue sustituida desde finales de los años sesenta con la aparición de materiales asequibles a los agricultores, como el ladrillo o las mallas de alambre, que permitían un ahorro en tiempo y prescindir del prolijo trabajo de los maestros de piedra en seco. Sin embargo, las causas fueron más profundas, como la llegada de un nuevo modelo productivo del medio rural y de nuevas técnicas e insumos agrarios. Las consecuencias fueron la desaparición, o la drástica reducción, de muchas actividades agropecuarias tal y como se explotaban hasta el momento, y de las construcciones o el hábitat a ellas asociado. Finalmente fueron desapareciendo las personas y la cultura que eran el soporte de dichas prácticas, haciéndose innecesarias las construcciones que se realizaban en piedra seca.

#### **3.2. Funciones y tipologías**

La arquitectura de piedra seca presenta una gran variedad tipológica derivada de las variables geográficas y humanas en donde se localice. Se pueden diferenciar las siguientes tipologías de construcciones según su función:

- Construcciones de señalización o delimitación para organizar el territorio: mojones que indican los caminos o los límites de las fincas, linderos, portales o entradas de acceso a las propiedades o a otras construcciones, cercados de pastos o explotaciones, corrales, etc.
- Terrazas o banales, para adecuar los terrenos con gran pendiente a los aprovechamientos agrarios y propiciar condiciones microclimáticas que favorezcan los cultivos. Su difícil explotación en la actualidad los está haciendo desaparecer por el abandono, cuando además han jugado un papel fundamental en la prevención de inundaciones o

deslizamiento de tierras, a la vez que propiciaban la biodiversidad y evitaban la pérdida de suelos por la erosión y la desertificación

- Edificaciones destinadas a refugio de personas: chozos, refugios para pastores o temporeros.
- Edificaciones reservadas a los animales o el ganado: zahúrdas, borregueras, toriles, gallineros, colmenas.
- Construcciones empleadas en el almacenamiento o conservación de productos: neveros, despensas, hórreos, pajares, carboneras, leñeras.
- Edificaciones auxiliares para varios usos agrícolas: casillas, casetas, eras.
- Construcciones relacionadas con el agua: pozos, conducciones de aguas superficiales o subterráneas, canales, balsas, lavaderos, abrevaderos, etc.
- Otras construcciones: caleras, majanos, pedrizas o pedreras, amontonamientos de piedras retiradas de los campos para facilitar las labores.

### 3.3. Materiales y técnicas

Aunque la variedad de tipologías y funciones de las construcciones en piedra seca es muy amplia, los materiales y técnicas empleadas son reducidos, hecho que confiere una gran sintonía a los paisajes en donde se insertan.

Tradicionalmente se han empleado las piedras sueltas, procedentes de la descomposición de la roca madre por la erosión o fragmentación de estas en diferentes tamaños y formas. También se ha aprovechado la roca más abundante localizada en pequeñas canteras que alcanzan el límite superior del saprolito, la zona que se encuentra entre el estrato de rocas fragmentadas por la meteorización del subsuelo y la roca inalterada. El tipo de roca empleada depende de la localización de cada comarca dentro del mapa geológico y la litología de cada zona. De manera que se puede hablar de una coincidencia casi plena entre los materiales empleados y la litología del lugar. El granito, la pizarra o las calizas son las rocas más empleadas por su dureza y la durabilidad que les confieren a las construcciones. También se empleaban diferentes tipos de mortero realizados con arcilla, arenas o gravas para cubrir los huecos y dar consistencia a las edificaciones.

Una vez realizado el acarreo y acopio de los materiales necesarios se cimentaban las construcciones mediante un cavado que no es muy profundo. Sobre la *caja* de piedras y relleno de tierra, que igualaba el espacio a cubrir, se levantaban las paredes en hileras, dejando a la vista la parte plana, a la vez que se insertaban piedras más menudas para calzar y rellenar los huecos. En el caso de los bancales o lindes, a veces se levantaba una primera hilera con piedras de canto, y sobre estas las hileras de piedras planas. También se llaman *paredes de faja* y su construcción es de una sola línea, rellenándose con tierra la parte posterior en los bancales. Las paredes a dos líneas paralelas se utilizan para edificaciones más elaboradas como los muros de las viviendas, con vista plana en ambos lados y bloques transversales apoyados en ambas hileras para darle consistencia al muro de carga, dando lugar a estructuras arquitectónicas perdurables.

### 3.4. Los conocimientos

Los conocimientos y técnicas del arte de construir muros en piedra seca son un saber transmitido de padres a hijos que formaba parte de las tareas que los agricultores y ganaderos realizaban en sus explotaciones, cuando las faenas agrícolas eran menos intensas.

Pero también estas tareas se encargaban o retribuían a terceros, lo que dio lugar al oficio de *paerero, paretero o parearor*. Oficio que llevaban a cabo familias o cuadrillas formadas por aprendices y maestros. Personas anónimas, con una escasa formación académica, pero portadores de unos saberes que han sido transmitidos de generación en generación, y que ahora están seriamente comprometidos por la falta de continuidad de las nuevas generaciones, las cuales parecen mostrar un escaso interés por continuar estas técnicas transmitidas ya solo por personas de avanzada edad.

La transmisión de las técnicas de piedra seca se ha producido de forma oral, en contextos de aprendizaje informales (UNESCO, 2018), de ahí la componente inmaterial tan valiosa que atesoran y que constituye uno de los fundamentos de la Declaración de la UNESCO. El componente social, el trabajo colaborativo que se lleva a cabo en estas tareas es otro de los fundamentos de la Declaración, implica la comunicación y el respeto entre personas, el aprendizaje de unas técnicas, la transmisión de un léxico muy variado que presenta variables semánticas y fonéticas en cada región o país. También supone la concurrencia y la colaboración con otros artesanos: herreros, carpinteros, etc. que elaboran las herramientas necesarias para desempeñar las tareas de este oficio.

### 3.5. Transformaciones recientes

Hoy en día pelagra la continuidad de la transmisión de las técnicas de construcción en piedra seca. Entre las causas que explican dicha amenaza se encuentra la falta de artesanos, puesto que muchos de ellos cuentan con una avanzada edad. A ello se suma el elevado número de horas o la duración que requieren las edificaciones, con el consecuente costo económico.

Sin embargo, también se ha desarrollado recientemente una revalorización o sensibilización en pro de estas manifestaciones de carácter tradicional. Ayuntamientos, instituciones públicas y privadas, vecinos, e incluso nuevos residentes del medio rural, son proclives a destinar mayores recursos económicos a las edificaciones con tal de salvaguardar la arquitectura tradicional, como un elemento más, que confiere singularidad e identidad a cada una de las comarcas rurales. Aparece así lo que se ha dado en denominar la moda del *falso seco*, técnica que consiste reparar construcciones anteriores o incluso realizar otras nuevas, pero empleando morteros o cementos de forma que no queden a la vista.

Esta nueva sensibilidad ha influido en la incoación de nuevas normativas o declaraciones que recogen y protegen estas manifestaciones como un bien más, dentro de un patrimonio más amplio, en donde las construcciones relacionadas con el hábitat rural van cobrando protagonismo. Por ejemplo, dicha técnica ya está incluida en el Atlas del Patrimonio Inmaterial de Andalucía o en Ley de Patrimonio Cultural Valenciano que recoge y contempla este tipo de manifestaciones como bien de relevancia inmaterial local.

### **3.6. Medidas de protección**

Sin embargo, aunque este tipo de reconocimientos resulta imprescindible no es suficiente. Es necesaria la investigación y la documentación del patrimonio existente en forma de inventarios y catálogos que recopilen toda información, incluidos los testimonios orales. En segundo lugar, hay que proteger, rehabilitar y poner en valor las construcciones más significativas sin excluir ninguna tipología. Para ello resulta fundamental que no se pierda la transmisión de conocimientos, con una continuidad de proyectos que se pueden realizar a través de Casas de Oficios, Talleres de Empleo Rural o de Escuelas-Taller. De esta forma se garantizaría la transmisión de los conocimientos en piedra seca con una formación no académica. Proyectos estos que no excluyen el tratamiento de este tema en los estudios reglados de los diferentes niveles educativos, cuestión esta que resulta fundamental y que se tratará seguidamente. Por último, sería también necesario implementar políticas de promoción y difusión dentro de proyectos culturales y turísticos para que aparezcan también las construcciones en piedra seca en aras de un desarrollo económico local.

## **4. Importancia educativa de las manifestaciones en piedra seca del hábitat rural**

Las sociedades rurales modifican su entorno ante la necesidad de aprovechar los recursos naturales para su subsistencia, lo que ha dado lugar a la construcción de paisajes humanizados que organizan el territorio. Las construcciones en piedra seca se integran simbióticamente en esos paisajes sin producir alteraciones o residuos porque explotan lo local y solo los materiales necesarios, sin necesidad de producir excedentes o acumulaciones. No es necesario salvar grandes distancias, no producen contaminantes, tampoco requieren de tecnologías especializadas o importadas. Esta arquitectura tradicional es un ejemplo de adaptación en las regiones mediterráneas para adecuarse a los condicionantes de un medio cambiante y frágil desde un punto de vista ecológico. Su capacidad de adaptación le permite, por ejemplo, integrar en la dehesa aprovechamientos múltiples como los agrícolas, forestales y ganaderos (Valle, 1986), reducen el estrés climático y permiten un mejor aprovechamiento de los escasos recursos hídricos en los periodos estivales. Por todas estas causas las construcciones en piedra seca son un paradigma de sostenibilidad, además, interconectadas con las economías de subsistencia de las regiones de montaña, refuerzan la identidad y la diversidad cultural de las comunidades en el transcurso de múltiples generaciones de agricultores y ganaderos.

En definitiva, nos encontramos ante un patrimonio arquitectónico, cultural y social, legado de épocas pasadas y que pone de manifiesto una cuestión presente y perentoria como es la sostenibilidad del medio rural y la forma de entender el territorio y la economía desde nuevos modelos, de los cuales hoy en día se hace eco la Escuela.

Desde una perspectiva didáctica el estudio de las edificaciones rurales resulta tan significativo como desde un punto de vista científico o cultural. Entre otras razones, porque como elemento de los espacios agrarios, el estudio de sus contenidos básicos comprende elementos conceptuales y metodológicos, como la noción de estructuras o paisajes agrarios, información

temática y cuestiones sociales relevantes relacionados con los temas agrarios (Luque, 2012a). En efecto, buena parte las regiones que presentaron la candidatura depende de las actividades agrarias, lo que permite suscitar el interés y sensibilidad del alumnado hacia temas directamente relacionados con sus propias vidas. Pero, también se puede justificar una presencia en la escuela por presentar unos contenidos de carácter básico, un nivel de abstracción y complejidad bastante moderado y, en cierta medida, una relación con la experiencia personal del alumnado residente en el medio rural.

En el campo educativo existen una serie de supuestos teóricos y principios que parten de diferentes modelos, desde el modelo Tradicional o el Conductista, hasta los modelos Constructivista, Social-Cognitivo y el Ecológico-Contextual y que se encuentran en la base de las diferentes leyes educativas actuales. Pero casi todos ellos coinciden en que las representaciones materiales y sociales de épocas pasadas tienen una permanencia transcultural en la memoria colectiva de los pueblos (Páez, 2007). La transmisión de los conocimientos técnicos o la existencia de cuadros temporales o festivos que rodean la Declaración son parte de marcos sociales de referencia que incorporan.

Si nos decantásemos por el modelo constructivista, se insistiría en un aprendizaje basado en *conceptos estructurantes* (Benejam, 1997), es decir aquellas nociones que facilitarían de forma gradual la comprensión de los hechos que son objeto de estudio por las Ciencias Sociales. En primer lugar, habría que apuntar el estudio de la interacción entre la sociedad y el medio ambiente que genera los espacios geográficos, particularmente los espacios agrarios, en donde se insertan las construcciones en piedra seca. Imprescindible resulta el trabajar las fuentes, la localización y la distribución en el espacio a diferentes escalas del objeto de estudio. La temporalidad es un *concepto estructurante* que permite comprender nociones como la de permanencia, durabilidad, simultaneidad o cambio, nociones que aplicadas a las construcciones en piedra seca resultan imprescindibles para entender su devenir. El empleo de factores explicativos en progresión creciente según los niveles educativos permitiría incluir nuevos elementos en el estudio de las edificaciones en piedra seca como, por ejemplo, los de sistemas de cultivo, explotaciones agrarias, factores climáticos, etc. Y restaría incluir el estudio de casos para completar dicho modelo, casos que fuesen muy concretos, actuales y claramente definidos según tipologías de construcciones, peculiaridades comarcales, ejemplos de puesta en valor o protección, etc.

Siguiendo los modelos más recientes, los currículos priorizan una serie de técnicas, objetivos y contenidos para cada una de las materias de los diferentes niveles educativos. Pero, en los desarrollos curriculares no son numerosas las referencias a las formas de construcción sostenibles o se hacen de forma de tangencial, en relación con el hábitat rural, pudiéndose encontrar algunas relaciones con las áreas de conocimiento de Educación Infantil y Primaria o con materias de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

En el segundo ciclo de Educación Infantil<sup>1</sup>, en las edades comprendidas entre los tres y los seis años ya se anticipa el desarrollo de la capacidad de observar y explorar el entorno físico, natural, social y cultural, así como la adquisición progresiva de pautas elementales de convivencia

---

<sup>1</sup> REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. (BOE 4-1-2007)

y relación social. Se propone la participación en manifestaciones culturales y artísticas del entorno, desarrollando actitudes de interés y aprecio hacia la pluralidad cultural. En el Área de Conocimiento del Entorno se plantea un acercamiento a la naturaleza y a los elementos que la componen como las plantas o las rocas, y la situación de esos objetos en el espacio. En el bloque de *Cultura y Vida en Sociedad* se trabaja la identificación de los cambios en los modos de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo. Se aproximará a dicho alumnado a los modos de organización social, las producciones culturales y al folklora, generando actitudes de comprensión y respeto hacia ellas.

En el Área de Ciencias Sociales de Educación Primaria<sup>2</sup> se progresa en el conocimiento de los elementos patrimoniales, promoviendo activamente su mejora y conservación, y entendiendo la diversidad cultural como un valor de los pueblos y de los individuos. Entre los objetivos de Área destaca el perfeccionamiento de los saberes que permitan al alumnado desarrollar la convivencia y la participación en la sociedad de su tiempo. Los bloques de contenidos relacionados son: *El mundo en que vivimos*, en el que se propone descubrir la riqueza de la diversidad geográfica y cultural de España a partir del análisis de la realidad cercana; el bloque *Vivir en sociedad*, que expone las formas de organización y la vida económica; y el bloque *Las huellas del tiempo* que plantea conceptos como el tiempo histórico y su medida, empleando las nociones de sucesión, duración y simultaneidad.

En la Enseñanza Secundaria Obligatoria<sup>3</sup> la materia de Geografía e Historia pretende profundizar en los conocimientos adquiridos en la Educación Primaria y en ella se desarrollan un conjunto de núcleos temáticos en los que se alude a los espacios agrarios y, directa o indirectamente, a las construcciones rurales, además de procurar favorecer la comprensión de los acontecimientos, procesos y fenómenos sociales en el contexto en el que se producen, seguir adquiriendo las competencias necesarias para comprender la realidad del mundo en que vive el alumnado, conocer las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad. La Geografía se organiza, en el primer ciclo, en los bloques *El medio físico* y *El espacio humano*. Entre otros contenidos relacionados se pueden señalar el conocer el *Aprovechamiento y futuro de los recursos naturales*, el *Desarrollo sostenible* o los *Espacios geográficos según actividad económica*.

Ya en Bachillerato, en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, la materia de Geografía de 2º Bachillerato tiene como objetivo fundamental la comprensión del territorio como producto de la interrelación de múltiples factores aplicado al conocimiento de la geográfica española. Así en el Bloque 1 (*La geografía y el estudio del espacio geográfico*) se tratan las características del espacio geográfico, el territorio como espacio de relaciones humanas y sociales especializadas, el desarrollo sostenible y el concepto de paisaje como resultado cultural. El Bloque 5 (*Los paisajes naturales y las interrelaciones naturaleza-sociedad*) se centra en la influencia del medio en la actividad humana y su interacción en el espacio geográfico, los paisajes culturales, el aprovechamiento sostenible del medio físico y las políticas favorecedoras del patrimonio natural.

---

<sup>2</sup> REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 01-03-2014).

<sup>3</sup> REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE 03-01-2015).

En el Bloque 7 (*El espacio rural y las actividades del sector primario*) se presentan los aspectos naturales e históricos que explican los paisajes agrarios de España y sus factores.

## 5. Estrategias educativas

A la vista de los currículos de las diferentes etapas educativas se puede advertir que, aunque no existan referencias textuales al reconocimiento tan reciente de la Unesco, dicho Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad se encuentra presente. Este tipo de técnica, empleada en muchas de las construcciones relacionadas con el hábitat rural, forma parte visible y fundamental dentro de los paisajes agrarios donde se insertan, explican los aprovechamientos sostenibles del medio físico, forma parte de las experiencias colectivas pasadas y presentes de la sociedad y permite descubrir la riqueza de la diversidad geográfica y cultural de las regiones mediterráneas, cuestiones que si aparecen de forma explícita en los currículos.

El estudio de las construcciones rurales en piedra seca comprende no solo contenidos de tipo conceptual, propios de las Ciencias Sociales sino también otros de tipo procedimental y actitudinal que se pueden enfocar a la resolución de problemas sociales o territoriales relevantes, a partir de una educación crítica que supere los enfoques curriculares tradicionales (Souto, 1998; García, 2014; Ocampo, 2019). Así, se pasaría de un currículo centrado en temas a otro centrado en los problemas escolares. En este sentido, la enseñanza de las técnicas tradicionales de construcción no puede divulgar solo unos contenidos históricos, geográficos o patrimoniales, sino que además se debe procurar cimentar argumentos sólidos que permitan edificar un conocimiento potente que facilite el entendimiento de los problemas del pasado y del presente. De esta forma, las técnicas constructivas en piedra seca del pasado se deben entender también como oportunidad, motivación, espacios de sociabilidad, paradigma de modos de vida sostenibles y respeto con el medio ambiente.

Apuntada la importancia didáctica de las construcciones en piedra seca convendría, a continuación, esbozar una serie de pautas metodológicas que pudieran servir de referente o punto de partida a la hora de abordar estas cuestiones desde un punto de vista didáctico.

En primer lugar, conviene advertir que sería al profesorado al que le tocaría la elección y concreción de este objeto de estudio para adecuarlo en una secuencia lógica de aprendizaje contextualizado en una etapa y materia concreta. Además, en el presente, existen una gran diversidad de planes educativos, nuevas vías de participación del profesorado y de proyectos dentro de la autonomía de los centros, que permiten a los profesores de las diferentes etapas educativas un mayor margen de maniobra o iniciativa.

La arquitectura en piedra seca como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad se podría trabajar en el aula como un proyecto integrado o como trabajo monográfico interdisciplinar, en forma de unidad didáctica o como un conciso plan de actividades. Pero, sea como fuere, ineludiblemente se debe de plantear como un conjunto coherente y articulado de enseñanza-aprendizaje que se despliegue en torno a un objeto de estudio epistemológicamente significativo, y que se disponga como un conjunto de actividades estructuradas en sucesivas situaciones de aprendizaje, apoyadas en unos materiales y recursos accesibles y diversos (MEC, 1989).



Ahora bien, la normativa educativa más reciente incorpora a las enseñanzas el aprendizaje por proyectos, los elementos transversales del currículo, el empleo de las TIC, la comprensión lectora y visual, o valores sobre la no discriminación y la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. La incorporación de estos elementos permitiría dotar el estudio de la arquitectura en piedra seca de un mayor significado. El desarrollo de competencias clave son también un elemento prioritario en el Sistema Educativo Español<sup>4</sup>. Y aunque habría que trabajar en el aula todas ellas, puesto que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su carácter integral y su transversalidad, en este caso se deben abordar de forma particular las *Competencias sociales y cívicas* y la competencia *Conciencia y expresiones culturales*, que aluden a la comprensión de las manifestaciones culturales, su diversidad y al reconocimiento de aquellas, como las construcciones en piedra seca, que forman parte del patrimonio o acervo de una comunidad.

Convendría, recapitulando lo anterior, responder a la siguiente cuestión: ¿Qué puede enseñar, en definitiva, la arquitectura en piedra seca? ¿Qué finalidades educativas se deben perseguir? Se señalan las siguientes:

- El aprecio por las herencias culturales recibidas, como son las técnicas transmitidas y los ejemplos conservados en piedra seca, localizándolos en espacios concretos y en un marco temporal, reconociendo la necesidad de preservarlos.
- Aprender a extraer información concreta y significativa, empleando fuentes diversas (directas e indirectas), utilizando las tecnologías de la información y la comunicación, y aprender a procesar y expresar dicha información.
- Enseñar el hábitat rural y las construcciones auxiliares en piedra seca que lo acompañan desde la óptica del aprovechamiento sostenible de los recursos.
- Fomentar el respeto hacia las personas que han contribuido, y que todavía continúan haciéndolo, al mantenimiento y transmisión de dichas técnicas, sintiéndonos todos partícipes de ese legado.
- Aprender a valorar la importancia de las realizaciones y esfuerzos de una colectividad por construir, de manera pacífica y tolerante, unas formas de vida respetuosas con el medio ambiente, y así, el alumnado se sienta participe en la vida social de su localidad y aprenda estrategias para la cooperación, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos.
- Impulsar el esfuerzo, la creatividad y la constancia en la realización de tareas, a nivel grupal o individual, aceptando y valorando otras opiniones o aportaciones.

En lo concerniente a los contenidos de tipo conceptual relacionados con las construcciones en piedra seca, sin perder de vista las especiales características de cada nivel educativo en cuanto a la comprensión de los hechos de carácter social, espacial o temporal, se podrían enunciar los siguientes:

- Factores naturales y humanos que explican su existencia.
- Componentes paisajísticos. Las construcciones en el contexto de los espacios rurales.
- Existencia de variables comarcales o regionales. Localización.

---

<sup>4</sup> Tal y como son enumeradas y descritas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

- Evolución y transformaciones recientes.
- Tipología de edificaciones y sus funciones.
- Oficios relacionados con las construcciones y su transmisión.
- Materiales y técnicas empleadas.
- Contextos económicos y sociales.
- Reconocimientos y problemáticas

Los contenidos y las finalidades educativas expresadas anteriormente se deben secuenciar a lo largo de las diferentes etapas educativas de manera que el conocimiento permanezca y vaya creciendo con el alumnado. Se deben iniciar en Educación Infantil y continuar en Educación Primaria y el Bachillerato hasta llegar a la edad adulta ya en la educación no reglada, pues la ciudadanía solo valora y respeta aquello que conoce, y sin el valor y el respeto de una comunidad no es posible que este tipo de manifestaciones subsista.

En Educación Infantil y Primaria el tratamiento de los contenidos de las construcciones en piedra seca y sus técnicas favorece la capacidad de aprender por sí mismo, aprovechando la curiosidad innata de los niños y las niñas por conocer y resolver problemas (Torres, 2017), buscando soluciones, como, por ejemplo, la necesidad de fabricar un cobijo para las personas o los animales, dividir un espacio, etc., utilizando el elemento más abundante en la naturaleza que es la piedra. Así pues, la metodología deberá ser activa y participativa, integrando el trabajo cooperativo y la experiencia cotidiana en relación con las nuevas formas de construcción y de hábitat en los espacios urbanos en contraposición con las de los espacios rurales. Las técnicas constructivas y su transmisión son un hecho que se enmarca en los espacios de sociabilidad de las sociedades tradicionales, en este sentido conviene trabajar el mapa de sociabilidad de los niños y niñas, desde sus ámbitos familiares a otros más amplios como la comunidad rural. Así, se fomenta la cimentación de una ciudadanía responsable y el desarrollo de las relaciones de tolerancia, empatía y convivencia pacífica. Esta fase es conocida como etapa de descentración infantil (Tonda, 2001), y es la que permite el paso del egocentrismo infantil a la objetivación del espacio circundante y de las cosas y personas que lo ocupan.

Como recurso didáctico sería imprescindible la realización de itinerarios que transiten las muestras de esta arquitectura. Una muestra reciente de ello se llevó a cabo en el Museo del Pastor de Villaralto (Córdoba) entre el 11 de mayo y el 14 de julio de 2019, dentro de las actividades previstas en la "VIII Feria del Pastoreo" dirigida a escolares y al público en general, con el título *Las últimas arquitecturas ganaderas de los Pedroches. Refugios en extinción*. Material fotográfico, planos, dibujos y diferentes talleres se dieron cita en una muestra fundamentada en el trabajo de campo e investigaciones de la comarca, una de las más ricas en cuanto a tipologías, estado de conservación y densidad de toda Sierra Morena. La puesta en contacto con este patrimonio hizo a los más pequeños partícipes de este, haciendo crecer en ellos la importancia de su conservación, así como el respeto a las personas que con su trabajo nos legaron esta herencia.

Otro recurso didáctico es la construcción de murales sensitivos de materiales (Mileto, 2016), maquetas o dioramas a escala, utilizando piedras pequeñas fácilmente manipulables para recrear volúmenes o modelos ya existentes a partir de imágenes o dibujos de referencia. La manipulación y la iniciativa actuará como puente cognitivo entre la realidad y sus realizaciones

aprovechando el mismo interés y las capacidades que poseen los niños que sin que nadie les indique nada construyen un castillo en la arena de la playa o apoyan unas piedras sobre otras buscando un equilibrio (Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya, 2018).

Convendría, por tanto, vincular el plan de actividades al juego, que acrecienta la creatividad y el interés por los temas de estudio, favorece la colaboración entre compañeros y supone la superación de retos. Pero no solo se debe trabajar los elementos de la naturaleza, como las rocas que permiten levantar edificaciones, también es preciso identificar a los actores, los modos de organización social y otras producciones culturales que explican las funciones y las técnicas de la piedra seca. Es preciso trabajar, mediante la realización de entrevistas y debates, el conocimiento de las personas del campo y de las sociedades rurales, identificando los cambios en los modos de vida y las costumbres o el folclore en relación con el paso del tiempo y, finalmente, difundir y comunicar la importancia de la conservación de este patrimonio (Borrut, 2018)

En Educación Secundaria y Bachillerato se continúan adquiriendo las competencias necesarias para comprender la realidad del mundo y profundizar en el conocimiento de los espacios agrarios. Resultará fundamental la comprensión del territorio como producto de la interrelación de múltiples factores y el concepto de paisaje como producto cultural, así como la profundización en las formas de aprovechamiento sostenible del medio físico y la valoración de las políticas favorecedoras del patrimonio cultural. Se trabajará también la Declaración de la UNESCO<sup>5</sup> y otras intervenciones públicas, así como las dificultades y perspectivas de este tipo de arquitectura.

La utilización del lenguaje cartográfico será útil para identificar y localizar los componentes visuales, geográficos e históricos de esta arquitectura. El empleo de la cartografía permite, en última instancia, la generalización de los hechos relacionados con las construcciones rurales, como la determinación de diferentes tipologías en función de la orientación productiva de las comarcas o las regiones. La cartografía no convencional como la ortofotografía o las imágenes satelitales que nos ofrecen las IDE o aplicaciones asequibles y populares como Google Earth (Luque, 2011; Prada, 2019) pueden constituir recursos igualmente valiosos en el tratamiento de la información. Convendría pues insistir en los procedimientos relacionados con el tratamiento de la información, la explicación multicausal y los relacionados con las técnicas de investigación (Sánchez Ogallar, 1999).

En etapas superiores no obligatorias, como son los estudios universitarios, el tratamiento de estas cuestiones en algunas titulaciones será ineludible, tanto en las de Ciencias Humanas y Sociales como en algunas carreras técnicas, como pueda ser Arquitectura, recibiendo según los casos enfoques distintos.

También existen otros cauces para que muchos colectivos de personas que se encuentran fuera del sistema educativo, bien por su dedicación o edad, puedan conocer esta nueva Declaración de Patrimonio de la Humanidad. Es preciso para ello suscitar acciones culturales que impliquen a diferentes colectivos y organizaciones, grupos de desarrollo local, etc. para que promuevan cursos, talleres de restauración, conferencias o charlas, cursos, etc. para revalorizar unas técnicas casi desaparecidas pero que están en la base de una cultura rural cada vez más

---

<sup>5</sup> <https://ich.unesco.org/es/RL/conocimientos-y-tecnicas-del-arte-de-construir-muros-en-piedra-seca-01393>

comprometida con su pasado y sus tradiciones, que sensibiliza a la ciudadanía con los espacios en los que transcurre su vida. Sin embargo, la mayor parte de la población hoy en día es urbana, lo que no es óbice para que se desentiendan de este patrimonio. Su conocimiento puede atraer a los habitantes de la ciudad al medio rural. Las visitas turísticas no solo reportarán beneficios económicos sino también una valorización de las formas y modos de vida rurales.

## **6. Conclusiones**

La declaración de la arquitectura en piedra seca como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad desempeña un papel fundamental en la recuperación y puesta en valor de una buena parte del patrimonio arquitectónico y del hábitat rural de las regiones mediterráneas y, manifiesta la riqueza y diversidad de unas culturas que han generado importantes procesos identitarios, como señala la UNESCO, al reconocer dichas técnicas en la lista del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad.

Sin duda, se debiera hacer registros sistemáticos más completos que los que constan en los inventarios de los países adscritos a la Declaración, tanto en las tipologías como en las variables regionales. Igualmente, sería preciso un catálogo de construcciones, aunque fuese de las más señeras. Tampoco, se pueden obviar las dificultades inherentes al coste de estas construcciones en el presente o la escasez de artesanos que dominan dichas técnicas, circunstancias que comprometen su continuidad.

Pero desde el ámbito educativo se debe de poner en valor la importancia de los hechos relacionados con el poblamiento del medio rural, con las formas de hábitat y de edificación más modestas. En cierta forma, este reconocimiento de la UNESCO viene a reafirmar la Carta de Venecia de 1964, que ampliaba la consideración de monumento a las arquitecturas más humildes, diseminadas en el ámbito urbano o rural, y que han ido adquiriendo un significado cultural de la misma manera que las grandes obras arquitectónicas.

El tratamiento de estas manifestaciones es posible y necesario en todas las etapas educativas, pues constituyen un hecho geográfico, histórico y patrimonial que no se puede pasar por alto, ya que nos enseñan unos usos y unas formas sostenibles de resolver los asuntos cotidianos de la existencia por parte de las sociedades rurales que nos precedieron y que entablaron una relación sostenible con el territorio y sus recursos. Esos muros sabiamente contruidos, que conforman los chozos, las casillas, las divisiones del parcelario o los bancales se insertan en el territorio de forma casi desapercibida, utilizando solo los materiales que la naturaleza provee, a diferencia de las nuevas construcciones, producciones estandarizadas, alejadas de la diversidad y especificidad propias de la arquitectura tradicional y más cercanas a la uniformidad de los valores culturales y de la globalización de los materiales, técnicas y modos de producción industrializados.

La toma de conciencia por los jóvenes y la sociedad en general de estos valores, junto a la adopción de planes de protección y recuperación es la mejor garantía para asegurar su pervivencia para las generaciones futuras.

## Referencias bibliográficas

- Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Pilar Benejam y J. Pagès (Coords), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp.71-96). Barcelona: ICE-UB/Horsori.
- Borrut i Casellas J. (2018). Las construcciones de piedra seca. *Aula de innovación educativa*, 269, 67-68.
- García, F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagès y A. Santisteban (Ed), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Vol. 1 (pp. 119-126). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jerez, O. (2009). La función didáctica de la arquitectura rural: los molinos de Los Ojos del Guadiana y Las Tablas de Daimiel. En *Actas V Congreso Internacional de Molinología* (pp. 645-658). Alcázar de San Juan: Junta de Comunidades de Castilla La Mancha.
- Jerez, O. y Sánchez, L. (2002). La arquitectura geográfica manchega: recurso y compromiso educativo. *Espacio, tiempo y forma*, 15, 129-146.
- Luque R, R. M. y Pulido, R (2017). El Papel de la Imagen Fotográfica para el Conocimiento y la Enseñanza de un Patrimonio Desaparecido: la Casa Vegetal en Andalucía. En C. Cardell, y J.D. López-Arquillo (Coords), *Actas SIDOP I Simposio nacional sobre documentalismo del patrimonio histórico y medioambiental* (pp. 10-15). Granada: Colegio Oficial de Arquitectos de Granada. Universidad de Granada.
- Luque, R. M. (2011). El uso de la cartografía y la imagen digital como recurso didáctico en la enseñanza secundaria. Algunas precisiones en torno a Google Earth, *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 55, 183-210.
- Luque, R. M. (2012a). El significado de la vivienda rural andaluza como estrategia didáctica. *Didáctica geográfica*, 13, 69-92.
- Luque, R. M. (2012b). Conocer para valorar y proteger: la vivienda popular mariánica. *E-rph: Revista electrónica de Patrimonio Histórico*, 11, 134-152.
- MEC. (1989). *Diseño Curricular Base*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Migallón, F. L., Sánchez, S. M. y Sánchez, L. (2006). Arquitectura geográfica: la experiencia educativa de las viviendas rurales manchegas de piedra seca y falsa cúpula. En M. J. Marrón, L. Sánchez y O. Jerez (Coords.), *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp. 187-198). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mileto C. y Vegas F. (2016). *Desarrollo y puesta en marcha de la maleta educativa de apoyo a la arquitectura tradicional*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado a partir de [www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:e09e72b3-e55f-4db6-ad61-143200a87dd9/2016-maleta-educativa.pdf](http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:e09e72b3-e55f-4db6-ad61-143200a87dd9/2016-maleta-educativa.pdf)
- Ocampo, L. F. y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 60-75.

- Páez, D., Techio, E. M. y Marques J. (2007). Memoria colectiva y social en Psicología. En J. F. Morales, E. Gaviria, M. Moya, y M. A. Cuadrado (Coords.), *Psicología Social* (pp. 693-716). Madrid: McGraw-Hill.
- Prada, Y., Castaño, M. y Pantoja, P. T. (2019). Desarrollo del pensamiento espacial: estudio de caso a partir del manejo de representaciones cartográficas en el aula de la básica primaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 74-93.
- Riera, S. y María Palet, J. (2008). Una aproximación multidisciplinar a la historia del paisaje mediterráneo: la evolución de los sistemas de terrazas con muros de piedra seca en la sierra de Marina (Badalona, Llano de Barcelona). En R. Garrabou y J. M. Naredo (Coords), *El paisaje en perspectiva histórica: formación y transformación del paisaje en el mundo mediterráneo* (pp. 47-90). Zaragoza: Institución Fernando el Católico, Universidad de Zaragoza, Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Sánchez, A. (1999). *Conocimiento geográfico: procedimientos y técnicas para el aula en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Sánchez, L. y Jerez, O. (2004). El paisaje, un contexto educativo. La arquitectura rural, un recurso didáctico. En *Arquitectura rural en piedra seca. II Congreso Nacional* (pp. 253-282). Jaén: Asociación para el Desarrollo Rural de Sierra Mágina.
- Souto, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Tonda, E. (2001). *La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Torres-Porras, J., Alcántara, J., Arrebola, J. C., Rubio, J., Mora, M. (2017). Trabajando el acercamiento a la naturaleza de los niños y las niñas en el Grado de Educación Infantil. Crucial en la sociedad actual. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 14(1), 258-270.
- UNESCO (2018). *Inventario del Patrimonio Cultural Inmaterial. Piedra seca. España*. Recuperado a partir de <https://ich.unesco.org/doc/download.php?versionID=45961>
- Valle, B. (1986). *Geografía agraria de Los Pedroches*. Córdoba: Diputación Provincial.
- Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya (2018). Piedra seca. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 172, 18-19.

## ***La planificación como objeto de investigación en la formación docente en Geografía\****

### *Planning as an object of research in teacher training in Geography*

María Cristina Nin

*Instituto de Geografía. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa*

*Email: ninmcrisrina@gmail.com*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7707-4302>*

Stella Maris Leduc

*Instituto de Geografía. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa*

*Email: leduc.stellamaris@gmail.com*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3252-1639>*

Melina Ivana Acosta

*Instituto de Geografía. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa*

*Email: meliacosta24@gmail.com*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1106-3723>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.94>*

#### **Resumen**

El Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), nos propone como desafío la formación de docentes a partir de un trabajo articulado entre los campos de conocimiento que integran el Plan de Estudios. El diseño de Unidades Didácticas a modo de planificación de la enseñanza, constituye una oportunidad para poner en diálogo el proceso de retroalimentación entre la teoría y la práctica, como aspectos fundantes de la formación de profesores y profesoras. Para ello, las prescripciones curriculares mediadas por las dimensiones institucionales, políticas, pedagógicas y didácticas interactúan en las tareas docentes al momento de tomar decisiones respecto a qué, cómo y para qué enseñar Geografía. En este sentido, se sostiene un trabajo articulado e integral entre las cátedras Didáctica Especial de la Geografía y Residencia Docente del Profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas. Sostenemos que la clave en la formación es establecer criterios comunes acerca de la planificación a partir de articular el formato, el diseño y la presentación de las propuestas de enseñanza que elaboran las y los estudiantes de cuarto y quinto año destinadas a la educación secundaria. Esta investigación cualitativa, presenta las voces de las/os estudiantes que han experimentado el diseño de propuestas abiertas, flexibles, creativas de temas y

\* Este artículo se enmarca en el Proyecto de Investigación "Geografía y enseñanza (De) construyendo teorías, prácticas, contextos y sujetos". Aprobado por Resolución 042-18-CD-FCH-UNLPam.

problemas geográficos de actualidad. En este trabajo se plasman los resultados del análisis de entrevistas realizadas a estudiantes avanzados en relación con sus experiencias en la elaboración de Unidades Didácticas.

**Palabras clave:** investigación; didáctica geográfica; planificación; articulación.

---

### Abstract

The Faculty of Geography of the National University of La Pampa (UNLPam), proposes as a challenge the training of teachers based on a work articulated between the fields of knowledge that make up the Curriculum. The design of Teaching Units as a way of teaching planning, constitutes an opportunity to dialogue the process of feedback between theory and practice, as foundational aspects of teacher and teacher training. For this, the curricular prescriptions mediated by the institutional, political, pedagogical and didactic dimensions interact in the teaching tasks when making decisions regarding what, how and for what to teach Geography. In this sense, an articulated and integral work is held among the Special Teaching Chairs of the Geography and Teaching Residence of the Teaching Staff of the Faculty of Human Sciences. We maintain that the key to training is to establish common criteria about planning based on articulating the format, design and presentation of teaching proposals prepared by fourth and fifth year students for secondary education. This qualitative research presents the voices of students who have experienced the design of open, flexible, creative proposals for current issues and geographic problems. This work reflects the results of the analysis of interviews with advanced students in relation to their experiences in the development of Didactic Units.

**Keywords:** research; geographical didactics; planning; joint.

---

## 1. Introducción

La formación de profesores en Geografía en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, está compuesta por los campos básicos de conocimiento de la formación general, específica, docente y las prácticas. Las cátedras Didáctica Especial de la Geografía y Residencia Docente forman parte de los dos últimos campos mencionados ubicadas en cuarto y quinto año respectivamente. En la primera, se integra la teoría y la práctica de los conocimientos geográficos y pedagógico-didácticos para comenzar su tarea como profesionales en la enseñanza de la Geografía, que tendrá continuidad y se concretará en el proceso de cursado de la Residencia Docente.

El presente trabajo refiere a una investigación educativa, en el que se indaga acerca de un problema didáctico referido a la articulación metodológica entre las asignaturas anteriormente mencionadas. Se identifica a la elaboración y el diseño de la planificación de la enseñanza en Unidades Didácticas como objeto de indagación. La investigación se sustenta en la realización de entrevistas en profundidad a estudiantes avanzados del Profesorado en Geografía y su posterior análisis e interpretación. Esta investigación cualitativa se basa en cinco entrevistas en profundidad<sup>1</sup> practicadas a estudiantes avanzados del Profesorado en Geografía.

---

<sup>1</sup> Las entrevistas fueron realizadas en el año 2019. El universo seleccionado para esta investigación resulta significativo en relación al número de cursantes de cuarto y quinto año (aproximadamente diez estudiantes) de la carrera del Profesorado en Geografía, en los cuales se encuentran ubicadas Didáctica Especial de la Geografía y Residencia Docente en la estructura del Plan de Estudios. La característica de la muestra corresponde a estudiantes que pertenecieron a la misma cohorte. Esto significa que no hubo interrupción en el proceso de formación.



La enseñanza y la investigación de las prácticas pedagógicas implicarán revisitar los actos de enseñanza, es decir volver sobre la práctica y analizar críticamente la planificación y desarrollo de cada una de las clases. Desde el paradigma de una educación reflexiva dar lugar a las voces de los y las estudiantes permitirá retroalimentar no solo el trabajo compartido entre las cátedras sino resignificar el trabajo que implica la enseñanza de la Geografía.

El propósito de investigar las prácticas educativas transforma la enseñanza en un proceso de formación continua que posibilita la construcción y reconstrucción de saberes para pensar nuevas estrategias en la formación. El desafío como profesores e investigadores universitarios es comprometerse en los procesos de reflexión sobre las formas de transmisión de los saberes y la relación que se construye entre el objeto de conocimiento y los sujetos como agentes responsables del sistema educativo (Nin y Shmite, 2015).

En este sentido, emprender una actitud comprometida respecto a la reflexión de las prácticas pedagógicas y pensar un camino de investigación, implica un proceso de autorización como profesoras e investigadoras.

A partir de lo expresado anteriormente, se propone llevar adelante una investigación educativa interpretativa, que en palabras de Imbernón (2002), presenta como principal objetivo el alumnado, el profesorado, la institución, el contexto, los materiales curriculares, entre otros, y que pretende la adquisición y explicación de nuevos conocimientos a partir del análisis de situaciones problemáticas. Los resultados de estas investigaciones posibilitan la toma de decisiones con el propósito de mejorar y transformar las prácticas educativas ya sea en la dimensión institucional, en la social o en la de enseñanza propiamente dicha. Las experiencias profesionales compartidas habilitan decisiones fundamentadas en la práctica, posibilitan la reflexión acerca de las prácticas de enseñanza y otorgan sentido al trabajo en equipo.

## **2. Consideraciones teóricas acerca de la planificación de la enseñanza**

Las tareas educativas son complejas, es por ello que el diseño de las planificaciones de enseñanza están influidas por múltiples condicionantes algunos favorecen y otros obstaculizan el trabajo del docente. Entre los condicionantes de la planificación, Gvirtz (2006) distingue; el carácter social e histórico de la situación de enseñanza, su carácter complejo, los distintos niveles de decisiones y de diseño que funcionan en el sistema educativo. El rol de las y los docentes es clave en relación con la autonomía que desarrollen para disminuir la influencia de estos condicionantes al momento de planificar la enseñanza. El diseño de una planificación es una tarea práctica debido a que orienta la acción y su objetivo se realiza en la práctica. Es por ello que “El sentido de todo diseño es guiar la acción, de modo que lo valioso es la acción y no el diseño mismo” (Gvirtz, 2006, p. 185). El diseño de una planificación está impregnado de teoría que sustenta y orienta la práctica, en síntesis la legítima. En esta relación dialéctica entre la teoría y la práctica el docente construye un saber que le permite decidir en el cómo hacer y qué hacer para mejorar las prácticas de enseñanza. “La teoría se valora en la medida en que es práctica, es decir, directamente aplicable a la práctica” (Grundy, 2009, p. 14). En síntesis, la planificación de la enseñanza es una de las tareas profesionales de las/os docentes.

La planificación en los diferentes niveles educativos requiere de tiempos extendidos, de conocimiento del currículum, las normativas vigentes, el grupo a quien está destinada, la organización de los tiempos y espacios, los formatos escolares, el proyecto educativo, es decir el contexto institucional en clave territorial, entre otros aspectos. Las decisiones que la/el profesora/r toma, a su vez, son transversalizadas por el enfoque de la ciencia en relación con el campo de conocimiento que orienta la construcción de saberes para la organización de su trabajo. En acuerdo con Camilloni (2005) consideramos que la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Geografía tiene como propósito brindar información y herramientas conceptuales para desarrollar habilidades cognitivas y actitudes que le permitan comprender su entorno próximo y realidades lejanas en el tiempo y espacio. Asimismo, implica apropiarse de competencias cognitivas para la vida en democracia y que se desarrolle como persona capaz de tomar decisiones de manera autónoma. La Geografía se constituyó a partir de los aportes teóricos de diversos paradigmas epistemológicos que respondían a los contextos científicos de cada período. Sin embargo, en la actualidad ya no se discute que como ciencia social asume el compromiso de contribuir a la comprensión de las múltiples realidades que conforman el caleidoscopio mundial. Es por ello que la enseñanza de la Geografía amparada en el paradigma social y crítico tiene como principal propósito formar en y para la construcción de una ciudadanía democrática que reconozca los derechos.

Las clases de Geografía tienen que proporcionar herramientas que permitan a las y los estudiantes construir conocimientos propios del campo, para ello es necesario que desarrollen las capacidades de observación de la realidad, búsqueda de diferentes fuentes de información, interpretación y elaboración de ideas para comunicarlas, tanto de manera escrita como oral, aplicar categorías conceptuales a los problemas que se les presenten, construir diferentes argumentaciones. Para desarrollar estas metas, el profesor o la profesora tienen que realizar un trabajo que contemple los problemas que han de integrar los programas y la metodología más conveniente que esos temas sean abordados en clases. En este sentido, Camilloni manifiesta que,

La relación entre temas y formas de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles. Esto se debe a que las estrategias de enseñanza que elige e implementa efectivamente el docente son determinantes del carácter que adquiere la información que entrega a los alumnos, el trabajo intelectual que éstos realizan, el papel que asumen, los valores que se ponen en juego y la interpretación resultante de los procesos sociales estudiados y vividos (Camilloni, 2005, p. 186).

Las instancias de formación docente se constituyen en un desafío que requiere diseñar propuestas que otorguen posibilidades de poner en diálogo la teoría y la práctica. Esta capacidad debe estimularse para que los futuros profesionales desplieguen la reflexión sobre la práctica en la cotidianidad de su trabajo. En esta línea se enmarca el ejercicio de pensar, planificar y diagramar las clases como estrategia de enseñanza en la formación y a modo de ejercicio profesional en el futuro. Tal como expresa Litwin, la formación teórica para el ejercicio de la docencia hace referencia a la construcción de saberes sociales, culturales, políticos, pedagógicos, históricos, psicológicos y didácticos actualizados, por ello "(...) recuperar el valor de una buena formación para la profesión docente implica valorar la formación teórica" (Litwin, 2008, p. 34). A su vez dicha vinculación de la teoría con la práctica conforma la praxis profesional docente, esto

es lo que le permite al docente la transformación de sus decisiones que lo convierten en un actor activo en la construcción del currículum. Grundy (2009, p. 26) afirma que “Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión”, por lo tanto es una construcción social que se desarrolla en interacción entre situaciones reales de enseñanza y de aprendizaje.

La planificación es un recurso cuya principal característica es ser una hipótesis de trabajo, debido a que se resignifica durante las prácticas. Los cambios se deciden en el marco de un proceso de reflexión crítica de carácter metacognitivo acerca de lo que se puso en práctica, y contribuyen a perfeccionar la tarea profesional docente. En el proceso de construcción/elaboración de la planificación, el y la profesor/a guiado/a por los desempeños de sus estudiantes, organiza los contenidos que se propone enseñar a partir del contexto institucional, de las características del grupo clase, de los criterios propuestos por el currículum vigente.

En el diseño de la planificación se atiende a las necesidades educativas de las/os estudiantes. Esto requiere de un trabajo en equipo, es decir las y los docentes y el equipo de gestión de manera colaborativa piensan y deciden las estrategias de enseñanza más adecuadas al grupo de estudiantes en particular. Se considera que es una labor multidisciplinar e interdisciplinar cuyo principal desafío es acordar criterios de trabajo comunes. Las instancias de planificación del proceso de enseñanza y de aprendizaje implican tomar decisiones que puedan tener el carácter provisorio o definitivo y que influyan en el aprendizaje de las prioridades educativas esbozadas. Este proceso de toma de decisiones acerca de qué, cómo, cuándo y con qué estrategias se enseñará debe desarrollarse de manera compartida y ampliada al equipo de profesores/as que conoce y ya ha trabajado con el grupo clase, de este modo se propicia un trabajo articulado y continuo.

### **3. La articulación como eje de las prácticas de enseñanza**

La innovación pedagógico-didáctica facilita la comprensión de la complejidad de los territorios contemporáneos desde múltiples y renovadas dimensiones (Nin y Shmite, 2015). En relación con este aspecto, Litwin expresa que,

Entendemos por innovación educativa toda planeación y puesta en práctica creada con el objetivo de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de enseñanza y/o de sus resultados. Las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones. Creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones (Litwin, 2008, p. 65).

En tal sentido, la propuesta aplicada consiste en trabajar de manera articulada y continua la teoría y la práctica desde las diferentes estrategias abordadas en las asignaturas y en las actividades de integración. Consideramos que la innovación radica precisamente en instalar en el proceso de formación del Profesorado la idea de reflexión sobre la práctica a partir de los acuerdos intercátedras. Trascender las fronteras de las asignaturas y dar continuidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje supone la construcción de significados a las decisiones explicitadas por las docentes.

Por eso, nuestras/os estudiantes universitarios deben aprender conjuntamente con los saberes teóricos, el razonamiento práctico deliberativo – propios de las situaciones prácticas – que permite tomar decisiones seleccionando responsablemente entre las opciones que, incluso, pueden ser ofrecidas desde las construcciones teóricas de la investigación (Pruzzo, 2011). De este modo, se problematizan las instancias de aprendizaje de la práctica de enseñar, y también se construye curriculum universitario al poner en diálogo las prácticas de este nivel con las propuestas curriculares del nivel educativo secundario.

El trabajo articulado intercátedras favorece una forma más intensa de comprender las prácticas de enseñanza en el ámbito universitario que invita a reflexionar en relación al concepto de configuración didáctica propuesto por Litwin (1997). La autora considera que cada docente promueve la construcción del conocimiento de manera particular en la que se reconocen los modos de abordar los contenidos, su tratamiento, el recorte, las representaciones y las prácticas metacognitivas que promueve.

Asimismo, esta metodología requiere de acuerdos previos y trabajo colaborativo entre las profesoras integrantes de los equipos de las cátedras Didáctica Especial de la Geografía y Residencia Docente. Entre las fortalezas del equipo de enseñanza, se menciona que una de las docentes se desempeña como auxiliar en ambas asignaturas, situación que posibilita la articulación. Desde una perspectiva sociológica este trabajo integrado favorece el vínculo entre las/os profesores/as y entre profesores/as y estudiantes. “Así, todas estas relaciones horizontales de trabajo permiten que los actos específicos de la enseñanza adquieran visibilidad” (Anijovich y otras, 2009, p. 147).

La participación activa de las integrantes de la cátedra, contribuye a afianzar los vínculos y la predisposición para propiciar los aprendizajes, incluso fuera del ámbito de la clase universitaria. De este modo, “[...] proporcionan un marco de actuación basado en la reconstrucción social de los conocimientos a través de situaciones didácticas que favorecen la verbalización y la explicitación de ideas y conocimientos” (Quinquer, 1998, p. 106). La metodología de enseñanza interactiva prioriza la actividad del estudiante a través de la interacción con otros estudiantes y con el/la docente. La planificación se convierte en respuesta al contexto educativo y también en herramienta de conocimiento social y cultural. Se intenta focalizar en el desarrollo de capacidades propias de la enseñanza de la Geografía, tales como; localizar, relacionar, analizar, sintetizar, comprender, interpretar en el marco de la organización de los componentes de la planificación -fundamentación, propósitos, objetivos, recorte de saberes, estrategias de enseñanza, recursos, criterios y estrategias de evaluación-.

#### **4. El diseño de la propuesta, como articulación de los Campos de la formación docente y prácticas<sup>2</sup>**

La planificación y práctica docente debe estar sustentada en el conocimiento de los marcos legales y en el currículum, que supone acuerdos y fundamentos institucionales, políticos, sociales,

---

<sup>2</sup> El análisis de la estructura curricular, de las Orientaciones del Ciclo Orientado de la provincia de La Pampa en relación con la formación universitario del Profesorado en Geografía, es un trabajo que este equipo viene realizando desde el

culturales, epistemológicos y didácticos que se vinculan con el ejercicio de la enseñanza. La reflexión es el camino que nos lleva a problematizar a partir de nuestra realidad educativa, en este caso la formación de profesores/as en Geografía desde las cátedras Didáctica Especial y Residencia Docente. En este sentido, pensar en la construcción de un docente crítico y reflexivo, es emprender un proyecto educativo que enfrente los problemas y dinámicas presentes en nuestro ámbito. Con el propósito de valorar la complejidad de las situaciones de enseñanza, y la necesidad de reflexionar teóricamente sobre la propia acción pedagógica.

En coincidencia con el Plan de Estudios del Profesorado en Geografía (2009), la estructura curricular de la Escuela Secundaria presenta el Campo de Formación General que sustenta los saberes socialmente significativos, necesarios para lograr los conocimientos que serán la base de formaciones posteriores. Estos saberes requieren de una enseñanza integradora que incorpore todas las facetas del conocimiento, las herramientas y aplicaciones para el desarrollo de jóvenes y adolescentes. Este campo está presente en las propuestas educativas de todas las orientaciones y modalidades de la educación secundaria. Se inicia en el ciclo básico y se extiende en el ciclo orientado, en el cual las disciplinas y áreas de conocimiento que componen la formación general común se organizan para abordar saberes, temáticas y problemas vinculados a la orientación. Esto significa que los/as estudiantes del Profesorado en la planificación de la enseñanza de la Geografía integran los conocimientos que comparten las áreas de conocimiento de las Humanidades y Ciencias Sociales, como así también de las Ciencias Naturales.

En la provincia de La Pampa la formación general se inicia en el ciclo básico (1º, 2º y 3º año) con los espacios curriculares: Lengua y Literatura, Matemática, Biología, Química y Física, Historia, Geografía, Lengua extranjera: inglés, Educación Física, Construcción de Ciudadanía, Educación Tecnológica, Educación Artística, Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje, Espacio de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares.

La estructura curricular de cada uno de los espacios está diseñada a partir de una fundamentación, objetivos generales para el ciclo, ejes que estructuran el espacio curricular, saberes seleccionados para cada año y orientaciones didácticas<sup>3</sup>. En el caso de Geografía, se define el abordaje de la escala global en primer año, la escala americana en segundo año y la escala nacional en tercer año. Organizados según los ejes temáticos: procesos de organización territorial, la construcción social de los ambientes y las problemáticas ambientales, los sujetos y actores gestionan y construyen el territorio, procesos de integración/fragmentación territorial.

La formación general tiene continuidad en el ciclo orientado, en los espacios curriculares: Lengua y Literatura, Matemática, Biología, Química, Física, Historia, Geografía, Inglés, Educación Física, Construcción de Ciudadanía, Tecnología de la Información y las Comunicaciones, Educación Artística, Economía, Psicología y Filosofía.

---

año 2006, en el que sanciona la Ley Nacional de Educación y de la modificación del Plan de Estudio 2009. Este apartado corresponde a la ponencia "Los aportes de la Geografía en las Orientaciones de la Educación Secundaria Obligatoria" IV Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas XI Jornadas Cuyanas de Geografía (2013).

<sup>3</sup> Saberes: conjunto de procedimientos, conceptos y actitudes que mediados por intervenciones didácticas en el ámbito escolar, permiten al sujeto, individual o colectivo, relacionarse, comprender y transformar el mundo natural y sociocultural. Definición presentada en el documento de Materiales curriculares, Ciclo Básico, 2009.

En las orientaciones Ciencias Sociales y Humanidades, Turismo, Ciencias Naturales, Economía y Agrario, los saberes de la Geografía resultan significativos e integran núcleos temáticos que facilitan el tratamiento interdisciplinario, el abordaje multidimensional y multiescalar y la problematización que permite la profundización de estrategias metodológicas vinculadas con la investigación.

En cambio en las orientaciones, Lenguas, Comunicación e Informática, la disciplina aporta conocimientos de manera implícita en los problemas que refieren al objeto de estudio, conceptos y relaciones, ya que la carga horaria limita otro tipo propuesta. Se promueve la utilización de habilidades lingüísticas para resolver problemas de comprensión y producción de textos. Además su presencia se manifiesta transversal en el uso de la TIC como herramienta para la producción, sistematización y comunicación de estudios sobre situaciones problemáticas relevantes.

Para las orientaciones Educación Física y Artes, la presencia de la Geografía no es relevante aunque se menciona el área de Ciencias Sociales y algunos temas que regionalizan las prácticas culturales donde es posible lograr algunas conceptualizaciones. En síntesis, los materiales curriculares nos brindan herramientas para pensar la integralidad en otro sentido, la intención es pensar la articulación entre la Universidad y las instituciones de la Educación Secundaria. El aula de la escuela secundaria, se convierte en el espacio compartido con doble propósito la formación docente y con el mundo del trabajo. También se enmarca en la articulación en la formación como la vinculación entre la Didáctica Especial y la Residencia Docente, pero extendida hacia otras cátedras.

En este contexto educativo, la planificación de las propuestas de enseñanza para las dos asignaturas de la formación constituye el eje central en la concreción de la práctica educativa de las/os estudiantes del Profesorado en Geografía. En Didáctica Especial de la Geografía se presenta a modo de integración de los ejes y contenidos abordados durante el cursado de la materia. La elaboración de una Unidad Didáctica como hipótesis de trabajo, y al mismo tiempo como propuesta de enseñanza articula y relaciona los abordajes teórico-metodológicos como prácticos. El desafío de la cátedra es que los/as estudiantes emplean los principios didácticos teóricos abordados en el diseño de una planificación. Para ello analizan e interpretan el diseño curricular de Educación Secundaria, toman decisiones, se plantean propósitos de enseñanza y objetivos, seleccionan estrategias, diseñan actividades, elaboran textos entre otras acciones que conforman un plan de enseñanza. En esta cátedra, no se implementa la Unidad Didáctica en un grupo clase. En cambio, en Residencia Docente significa la práctica en sí misma, el momento en el que las/os estudiantes asumen el compromiso de ser docentes frente a un grupo de estudiantes en una institución educativa.

Asimismo, la articulación se amplía con la lectura y análisis de documentos elaborados por diferentes áreas del Ministerio de Educación, en relación con lo planteado, según la propuesta de la Dirección General de Educación Secundaria de La Pampa (DGES), la programación de la enseñanza presenta dos niveles, "(...) la planificación general del curso o materia, y las programaciones propiamente dichas: más analíticas y más próximas al diseño de estrategias de enseñanza de los distintos núcleos de contenidos o unidades didácticas" (DGES, 2013, p. 1). Es decir, existen dos escalas de la planificación, por un lado, la general, anual y que corresponde a un

determinado curso y materia, más vinculada a la propuesta del curriculum. Por el otro, y en una escala que hace foco en el trabajo áulico la planificación de unidades didácticas que organizan la enseñanza y está estrechamente relacionada con la planificación general.

En el año 2019, la misma cartera educativa a través de la primera jornada institucional del ciclo educativo propone considerar para la elaboración de la planificación aspectos tales como la relación con el Proyecto Educativo; el contexto institucional y realidad de las/os estudiantes considerado en clave territorial; la mirada integral de la planificación es decir la articulación horizontal y vertical para que exista coherencia en la formación; la incorporación de las propuestas transversales como Educación Sexual Integral, la perspectiva de derechos humanos, ambiental, tecnologías de la información y comunicación, entre otros.

Así, teniendo en cuenta los niveles de planificación y los diferentes aspectos propuestos junto con los acuerdos alcanzados sobre la articulación entre las asignaturas del Campo de la Formación Docente y las Prácticas, se les solicita a las/os estudiantes el diseño de la Unidad Didáctica que contemple una fundamentación a modo de presentación de la propuesta de enseñanza en la que se retoman ideas de los autores de referencia del primer eje de la cátedra "Geografía científica contemporánea y Geografía escolar". En esta introducción, se contextualiza la propuesta, se piensa en un supuesto grupo de estudiantes a los que se dirige la Unidad Didáctica, y se organiza en torno al perfil docente desde una Geografía social y crítica. Luego, se selecciona un año del ciclo básico o ciclo orientado de la Educación Secundaria. En caso de ser del ciclo orientado se analiza la fundamentación específica de la orientación<sup>4</sup> que se selecciona, y además se hace anclaje en la misma, para organizar la enseñanza desde los aportes de la Geografía y hacia la orientación que eligen las/os estudiantes con sentido dialéctico. Esta fundamentación se recupera y se resignifica en Residencia Docente en función del contexto institucional y el grupo clase en la práctica situada.

Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales se constituyen en referentes de los saberes que las propuestas de enseñanza requieren para su selección, la toma de decisiones y las estrategias de trabajo que se pondrán en juego al momento de planificar. Asimismo, se definen los propósitos de enseñanza como las intenciones educativas que admite la/el docente que surgen de la reflexión acerca del para qué y por qué enseñar determinado contenido, expresan las finalidades formativas que le permiten clarificar sus intenciones al enseñar. Como así también los objetivos que promueven los aprendizajes que se espera que alcancen, atendiendo al perfil y nivel de logros de las/os estudiantes (Davini, 2015).

De los materiales curriculares se seleccionan los saberes y sus alcances correspondientes al año del ciclo escolar previamente referenciados que conforman un conjunto de procedimientos y conceptos. Se pretenden que no sea una transcripción cabal, sino que se realice una adecuación de los mismos en función del recorte de temáticas o problemáticas seleccionadas por las/os

---

<sup>4</sup> En la Jurisdicción de La Pampa se encuentran vigentes desde el año 2013, las siguientes orientaciones: Agrario, Artes Visuales, Artes en Danza y Artes en Música, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Informática, Lenguas y Turismo.

estudiantes, además de la interrelación de dimensiones o variables de análisis que profundicen los saberes seleccionados.

Una vez determinados los saberes y los alcances, que proporcionan elementos para favorecer la enseñanza y los aprendizajes contextualizados en la política jurisdiccional, en este sentido la consigna para la elaboración de la unidad didáctica, requiere de la confección de una estructura conceptual a partir de los conceptos clave y las relaciones de las categorías analíticas, a fin de articularlos de modo espiralado en la propuesta de enseñanza. De este modo, se prioriza la significatividad de las categorías conceptuales que den cuenta de la construcción de sentidos como forma de acceso a los saberes relevantes.

Se planifican actividades acordes al nivel de complejización y profundización de los saberes de forma progresiva que se avanza en las clases propuestas. Las estrategias de enseñanza que se desarrollan y argumentan a partir de los autores que propone las cátedras, además de estar presentes los tiempos estimados dedicados a cada una. El desarrollo de las clases está estructurado a partir del rastreo de ideas previas, las actividades de apertura, las actividades de desarrollo con sus momentos de adquisición, consolidación y transferencia de los saberes aprendidos.

De igual modo, se detallan las estrategias y los recursos didácticos acordes a las actividades y año del ciclo escolar. Los materiales y los recursos que se implementan tienen que estar presentes y detallados en la propuesta como: PowerPoint, textos escritos, documentos reelaborados, link de un video/documental/película, entre otros, que den cuenta de la relación entre la explicación del docente y las actividades desarrolladas por las/os estudiantes.

Al finalizar, a modo de cierre se propone una actividad integradora como evaluación y se solicita incorporar la bibliografía de consulta que fue insumo para la construcción de la propuesta de enseñanza.

En Didáctica Especial de la Geografía, una vez presentada y aprobada la Unidad Didáctica, las/os estudiantes se presentan a rendir el examen final, en dicha evaluación se tienen en cuenta los siguientes criterios: apropiación de los contenidos y saberes propuestos en el programa de la Didáctica Especial de la Geografía; cohesión interna y coherencia global de la secuencia; claridad en la redacción, como así también en la integración de los saberes en la secuencia; fundamentación con bibliografía específica de la didáctica y de la disciplina geográfica; presencia de actividades transversales con ESI, TIC, Memoria; diseño de una actividad que involucre a otra disciplina del ciclo seleccionado para su articulación con la Geografía; programación de estrategias a partir de la propuesta presente en la Resolución CFE N° 093/09; comunicación y expresión adecuadas tanto oral como escrita; citas bibliográficas, mapas, sitios periodísticos, páginas web, entre otros.

Respecto a la vinculación entre las asignaturas y la propuesta de enseñanza que relaciona los ejes temáticos de ambas, se indagó en entrevistas a estudiantes acerca de los conocimientos y estrategias que se ponen en juego al momento del diseño de la Unidad Didáctica. En este sentido expresan,

Al momento del diseño de la Unidad Didáctica se ponen en juego conocimientos aprendidos en Didáctica Especial, como también a lo largo de toda la carrera. Es decir conocimientos teóricos y prácticos que llevan continuamente a la reflexión. La Unidad



Didáctica es una de las primeras acciones en donde se formaliza nuestra tarea como futuros docentes (Entrevista 1)<sup>5</sup>.

Se ponen en conocimientos lo aprendido en Didáctica Especial de la Geografía a través de los/as autores que se van leyendo simultáneamente y también la biografía escolar de cada estudiante en su paso por la escuela secundaria, a la hora de diseñar o pensar las estrategias que generan refuerzos o contradicciones lo cual depende de la particularidad de cada persona. En mi caso, tuve que modificar o repensar prácticas y saberes previos de la escuela para poder realizar la secuencia (Entrevista 2).

Los conocimientos y estrategias que se ponen en juego al momento de diseñar una unidad didáctica son todos aquellos que aprendimos a lo largo del trayecto de nuestra formación, ya sea desde las materias pedagógicas y específicas, hasta las prácticas, salidas al campo, visitas institucionales, entre otros (Entrevista 3).

Al momento de diseñar la Unidad Didáctica se ponen en juego los conocimientos adquiridos en Didáctica Especial de la Geografía, a través de la lectura de diferentes autores, lo aprendido durante el cursado de las distintas materias que nos nutrió de conocimientos específicos de la Geografía y en cuanto a las estrategias, entra en juego el conocer los contextos institucionales, las especificidades de cada grupo, los recursos con los que se trabajarán deben ser los correctos en cuanto generen interés, fomenten el análisis, el debate, la crítica y la reflexión. En un contexto de virtualidad, cobra una gran importancia la utilización de recursos visuales, como imágenes, videos, e incluso redes sociales como Youtube, Twitter, Facebook, Instagram, Netflix (Entrevista 4).

El/la estudiante manifiesta la relevancia que tiene el contexto tecnológico y comunicacional actual, especialmente al momento de decidir recursos para planificar la enseñanza. Destaca los recursos visuales que consumen los/las adolescentes en la vida cotidiana como herramientas que facilitan la interacción entre la realidad y la ficción. En este sentido, la Geografía incorpora materiales digitales tanto en el ámbito de la investigación como de la enseñanza.

Se ponen en juego los conocimientos adquiridos a lo largo de toda la carrera, procesos históricos, problemáticas ambientales, urbanas, sociales. Se recuperan lecturas de autores de las materias de los primeros años,

Las estrategias utilizadas en el diseño de la planificación son varias: la comprensión de textos, la utilización de TIC, la utilización del pizarrón, PowerPoint, las preguntas, el debate, la reflexión, las actividades grupales, los juegos de roles, las imágenes, medios audiovisuales, entre otros (Entrevista 5).

Se evidencia la importancia de Didáctica Especial de la Geografía como la asignatura puente para pensar la práctica situada. Corresponde la asignatura que entrelaza conocimientos disciplinares que se han puesto en juego a lo largo del Profesorado con los conocimientos propios de la Didáctica de la Geografía. Al momento de diseñar una propuesta didáctica se manifiesta la interrelación de saberes para pensar la propia práctica desde múltiples dimensiones de análisis,

En relación a la articulación entre Didáctica Especial de la Geografía con la elaboración de la planificación en acción, los y las estudiantes manifiestan,

[...] consiste en la interiorización de lo leído y aprendido. El poder transferir a la práctica toda la teoría explícita en la planificación. Todo esto significa: revisión, reconocimiento del error, ajustes en función de la demanda del grupo de aula y de los

---

<sup>5</sup> Las entrevistas se expresan E1 y sucesivamente para mantener el anonimato de los entrevistados.

contextos. En definitiva, poder aplicar efectivamente lo leído y analizado en la cursada de la manera más real posible (Entrevista 2).

[...] es poder aplicar y adaptarse a los cambios que se producen en último momento y que nos permita “improvisar” para que la práctica salga lo mejor posible. Es decir, utilizar todas las estrategias que nos brindaron en la formación y adaptarnos a los cambios (Entrevista 3).

Consiste en poder llevar a la práctica todo lo aprendido hasta el momento, incluyendo la Didáctica Especial de la Geografía (Entrevista 4).

La articulación consiste en entrelazar constantemente los conocimientos adquiridos en didáctica especial, es imposible ver a estas materias como dos materias indisolubles, los conocimientos adquiridos en Didáctica Especial de la Geografía en todo el trayecto cuatrimestral es fundamental para Residencia, un ejemplo clave, es la elaboración de la planificación didáctica, es un proceso y una práctica que es muy importante (Entrevista 5).

El valor que le otorgan los/as estudiantes a la propuesta de trabajo articulado cobra significación debido a que en la primera asignatura la elaboración de la Unidad Didáctica no se implementa en un grupo clase. En esta práctica se juega con la creatividad, se ponen en situación de profesores/as de un determinado curso y orientación y a partir de allí comienza el proceso de selección y secuenciación de saberes. El recorte conceptual cumple un rol destacado en esta elaboración debido a que el diseño curricular de la provincia de la Pampa no prescribe temáticas o casos específicos a enseñar. El diseño se encuentra organizado en ejes y saberes. Son los/as profesores/as los/as encargados/as de construir planificaciones a partir de esta organización de los saberes, es decir, los temas, las problemáticas, los casos a enseñar los decide el/la docente. Por lo tanto, la selección de materiales, fuentes, libro de texto se relacionan con el recorte conceptual que el profesor decidió. En este sentido, los/las docentes se reconocen como constructores de curriculum.

El proceso de retroalimentación que se desarrolla entre una propuesta de Unidad Didáctica “hipotética” teniendo en cuenta que no se lleva a la práctica, resulta enriquecedor, ya que permite tomar decisiones concretas a fin de realizar los ajustes correspondientes en la planificación para ser llevada a cabo en la acción. En Didáctica Especial de la Geografía, los/las estudiantes diseñan una propuesta secuenciada entre ocho y diez clases que lleva un proceso de elaboración y revisión hasta llegar a la instancia del examen final, espacio de defensa de dicha propuesta.

## **5. La planificación contextualizada en la práctica docente**

El contexto de las transformaciones educativas renueva los desafíos de formar un docente que se insertará en una escuela secundaria que amplía su visión desde la educación inclusiva. Por tal motivo, la articulación e integralidad entre los diferentes actores educativos adquiere centralidad en la formación.

La Residencia Docente es el espacio de formación en el cual las/os estudiantes desarrollan sus prácticas docentes. El propósito es atender los intereses y necesidades de las/os estudiantes de los colegios secundarios, en relación con temáticas que emergen y devienen de la realidad social, política y cultural, y que se constituyen en el marco de una agenda de temas o problemas relevantes para la planificación de la enseñanza de la Geografía.

En este sentido, la planificación se constituye en una propuesta individual de construcción colaborativa, en tanto la socialización entre estudiantes, formadores y coformadores, promueve el trabajo formativo. En la búsqueda de alternativas se pretende llevar adelante una experiencia enriquecedora de formación inicial, que propicie en la reflexión y el intercambio de experiencias, un modo diferente de pensar la planificación en relación con la práctica docente focalizada en un marco teórico, ideológico y metodológico que logre ampliar la mirada de la obligatoriedad de la educación en la marco de propuestas inclusivas, que respeten las trayectorias y promuevan el acompañamiento de las/os estudiantes para lograr vínculos y empatía. Esta perspectiva se sustenta en una didáctica renovada, que facilite el diseño de propuestas de enseñanza desde una pedagogía crítica e interprete la relación dialéctica entre las dimensiones teóricas y prácticas.

Asimismo, la preocupación tanto de la cátedra como de las/os residentes es lograr aprendizajes a partir de los intereses de las/os estudiantes y contribuir al desarrollo de sus prácticas para democratizar los saberes en relación con las heterogeneidades propias de las aulas. En este sentido, la planificación contempla los registros observacionales que las/os residentes, las ayudantías, la propuesta del/la docente coformador/a para anclar e integrar los ejes abordados de la planificación que continúa con la propuesta de Unidad Didáctica de los/las estudiantes en la formación.

La enseñanza de una Geografía comprometida con las identidades juveniles es el motor que posibilita el desarrollo de una práctica educativa contextualizada y situada. Planificar las propuestas de enseñanza entre estudiantes, coformadores y formadores representa un enorme desafío; ello implica de-construir las concepciones que subyacen en las escuelas para situarnos respecto a las realidades en correlación con los saberes. El hecho de encontrarnos en un espacio de análisis y reflexión conjunta representa un logro en la formación docente en Geografía. De este modo, las experiencias áulicas tensionan la propuesta de enseñanza basada en la innovación metodológico-didáctica que diseñan las/os residentes.

La planificación reconoce diferentes niveles de concreción que implica el conocimiento acerca de las múltiples dimensiones que lo atraviesan, como lo institucional, así los docentes participan de la construcción del proyecto educativo, en el cual definen las líneas de acción prioritarias en función de los problemas abordados. Por tal motivo, las/os estudiantes reconocen en el proyecto, las acciones y estrategias que remiten a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación según los criterios pedagógicos acordados institucionalmente. Esto significa tener conocimiento de los mismos, para contextualizar la propuesta didáctica en función de las necesidades educativas que reconoce el colectivo docente. Este encuadre aproxima a las condiciones y promueve solvencia respecto a la coherencia metodológica, que requiere del conocimiento de la multiplicidad de situaciones que presentan las instituciones educativas a las cuales concurren las/os estudiantes que concretan allí la práctica educativa.

En este sentido, durante la instancia de construcción de propuestas de enseñanza se busca que las/os estudiantes ofrezcan alternativas teóricas y prácticas a los problemas que enfrenta la enseñanza de la Geografía. De manera contextualizada y colectiva, alentar enseñanzas en el marco de nuevas matrices culturales e institucionales que apoyen la pluralidad de formas justas de sociedad. En coincidencia con Alliaud,

En estos tiempos de capitalismo tardío, más que nunca, el docente es un artífice, un constructor o un artesano de su propio trabajo: la enseñanza. Es en situación y con otros, como se construye la labor: artesanalmente, en el sentido del producto (hacerlo bien), pero también del procedimiento: hacerlo paso a paso y en cada caso. Ante la variedad, heterogeneidad y multiplicidad de las situaciones que se afrontan a diario cuando se trata de enseñar hoy, las fórmulas únicas ya no resultan y parecen insuficientes en sí mismas las teorías para encarar esas situaciones complejas y dispersas (Alliaud, 2017, p. 53).

Si bien reconoce la prescripción en tanto encuadre, durante la Residencia se propicia en los sujetos su capacidad para modificar y adecuar esa norma a la realidad de su contexto. Implica asumir decisiones y atravesar experiencias diversas, de carácter situado, que incluyen las necesidades de las/os estudiantes y los acuerdos colectivos en torno a la tarea.

(...) “la entrada de los practicantes en la escuela en el marco de sus prácticas tiene entre sus intencionalidades pedagógicas no solamente “observar” o “dar clase” como dispositivos aislados, sino que el hecho mismo de entrar en la escuela deviene en dispositivo formativo, en el que se propone formar en una mirada situacional, que visibilice los códigos que se ponen en juego en las regulaciones de esa institución” (Anijovich y Capelletti, 2014, p. 26).

Esta actividad facilita el abordaje de diferentes casos y situaciones de la práctica; sus problemas y dimensiones; los marcos conceptuales; la búsqueda de informaciones y perspectivas del contexto particular; el desarrollo de posibles cursos de acción docente; la puesta a prueba de las propuestas y su validación en la acción; nuevos casos, nuevas situaciones, nuevos problemas. La creatividad se potencia cuando incorporan múltiples lenguajes que convergen en las propuestas de enseñanza. Las mismas se expanden a través de soportes digitales, relatos audiovisuales, libros, materiales diversos, entendidos como productos sociales y culturales ricos en invención, imágenes y textos que convocan al pensamiento.

Desde el lugar de formador, se trata de ayudar a comprender la complejidad que reside en las formas de organizar la enseñanza en las diferentes intervenciones. Cuando se inicia la elaboración de la propuesta en sus diferentes niveles de concreción, los residentes enmarcan su Unidad Didáctica en la planificación anual del docente coformador, a partir de la selección de un eje temático o un problema que integre saberes de diferentes ejes temáticos, teniendo en cuenta los propósitos y objetivos generales, como así también las estrategias de enseñanza y aprendizaje y los criterios de evaluación. Esto supone la consideración de diversas opciones para la construcción de cada clase, ya que la planificación durante la residencia implica las fases preactiva, activa y posactiva, que requiere del acompañamiento de un otro significativo en posición de co-construcción (Edelstein, 2011).

Durante la residencia, el proceso de construcción didáctica de la propuesta está centrada en el interjuego deconstrucción /reconstrucción, que resulta del análisis continuo de la práctica, que por un lado brinda conocimientos vinculados a la situación de enseñanza, en la se ponen en relación los contenidos, los procedimientos, el desempeño de las/os estudiantes, el vínculo docente-alumno, entre otros, y por otro conlleva a la reprogramación de la secuencia, en función de los avances y retrocesos respecto a los sucesos registrados en la clase.

En este sentido, la complejidad de la práctica situada promueve otras formas de pensar la planificación, como constitutiva de la tarea de enseñar. Al respecto, los/as estudiantes aluden

sobre los aspectos que amplían la Unidad Didáctica en función de la práctica durante la cursada de Residencia Docente,

Durante la Residencia Docente se puede pensar la Unidad Didáctica a partir de las distintas modalidades institucionales que recorreremos en campo; se puede reflexionar sobre las actividades y recursos utilizados, reflexionar de manera individual como también colectiva; se pueden pensar las actividades en el contexto de una clase (a partir de la mayor cantidad de observaciones realizadas se puede suponer si X actividad podría funcionar o no) (Entrevista 1).

Considero que lo que más amplía la Unidad Didáctica es el análisis de cada una de las cosas que se van realizando durante la práctica: visitas institucionales, asistencia a charlas Informativas en distintas temáticas, actividades que propician la reflexión y el debate con aportes de cada uno/a de nosotros/as en conjunto con las profesoras (Entrevista 2).

Los aspectos que se amplían en la Unidad Didáctica en función a la práctica en la Residencia, es que al poder acercarnos a la escuela de forma directa, podemos observar si se puede o no aplicar nuestra unidad didáctica con los diversos grupos, y poder así mejorar en función de las necesidades de cada uno y adaptar nuestras unidades a esas realidades (Entrevista 3).

A través de la cursada de Residencia Docente, se van conociendo diferentes realidades institucionales a través de las distintas charlas, observaciones, visitas a las escuelas. Además se puede vincular todo lo teórico aprendido en la Didáctica Especial de la Geografía y aplicarlo durante el cursado de la Residencia, esto nos permite realizar análisis de propuestas didácticas, reflexionar y debatir sobre distintas temáticas, siempre en intercambio con las docentes de la formación (Entrevista 4).

Se piensan nuevas propuestas para la secuencia didáctica, y se reelaboran o repiensen las propuestas ya escritas. Creo que la observación de colegios y las clases de residencia son muy significativas y aportan conocimientos fundamentales, el debate grupal en clase es infaltable, poder escuchar e incorporar conocimientos de los compañeros también es enriquecedor, así como también la charla con los/las docentes de la cátedra e invitados (Entrevista 5).

Los contextos y los escenarios educativos le dan sentido a las propuestas de enseñanza que se transforman a la luz del Proyecto Educativo de la Institución, de las acciones de los equipos de gestión, de los acuerdos entre docentes, de un grupo de estudiantes y los estilos de aprendizajes, de los lazos socio-comunitarios, de los vínculos entre el/la docente y los/as estudiantes y con las familias. En el espacio de Residencia Docente se vivencian, de algún modo, estas variables que permiten pensar la práctica.

La instancia final de defensa de la Unidad Didáctica respecto al inicio de la práctica en Residencia Docente constituye una instancia de reflexión para los estudiantes, es por ello que mencionan,

La Unidad Didáctica abarca todos los contenidos de Didáctica Especial. Me parece que el momento junto para defender la Unidad Didáctica es en el inicio de la Residencia Docente. Ya que esta última materia es en donde se pone en juego de manera práctica todo aquel material trabajado durante el cuatrimestre de Didáctica Especial. Pero sobre todas las cosas, es en donde nos comenzamos a pensar, como nunca antes, nuestro rol como docentes. Pensar-nos en relación a otras instituciones, a las modalidades de cada institución educativa, a las formas de enseñanza, en relación con los estudiantes de cada uno de los ciclos básico/orientado (Entrevista 1).

Las relaciones que encuentro son variadas. No están desarticuladas, se retoma autores/as como actividades realizadas. Incluso considero que profundiza la defensa, la refuerza y amplía. En mi caso particular, fue muy significativa (Entrevista 2).

La relación entre la instancia de defensa de la unidad didáctica y el inicio de la práctica de la Residencia Docente, es que es el momento en que aplicamos aquello que aprendimos en la didáctica y que nos propusimos implementar en nuestra práctica. Además en este momento estamos siendo evaluados de la misma manera, solo que en el ámbito áulico, lo cual nos permite comenzar nuestro camino docente y desenvolvemos en el aula (Entrevista 3).

La instancia de defensa de la Unidad Didáctica y el inicio de la práctica en Residencia Docente se encuentran vinculados y al interiorizar todos los conocimientos aprendidos de los autores trabajados se puede debatir y llevarlos a discusión durante las clases de Residencia. Sin estos conocimientos previos no podríamos reflexionar e intercambiar ideas durante la práctica de la Residencia (Entrevista 4).

Como ya mencioné anteriormente, son dos materias indisociables, en mi caso particular, cuando defendí mi propuesta me ayudó mucho las observaciones que hicimos en distintos colegios grupalmente y charlas que abordamos en ellos, así como también las observaciones individuales o de a dos. También los conocimientos teóricos abordados en clase y el debate sobre problemáticas educativas actuales (Entrevista 5).

En la instancia final de Didáctica Especial de Geografía, que consiste en la defensa de la Unidad Didáctica, entran en juego múltiples variables que permiten un análisis particular de la secuencia. Luego de varias revisiones, sugerencias y aportes se consolidan saberes teóricos que sustentan las actividades, recursos, estrategias y evaluación de la propuesta, en la que deben primar diversas interrelaciones con el objetivo de que sea recursiva y espiralada. En este sentido, los/as estudiantes reflexionan en acción a través del proceso de metacognición ampliando y transformando la unidad didáctica presentada. Es aquí, donde se reflexiona acerca de los infinitos modos de hacer y pensar la práctica.

## 6. Conclusiones

La propuesta llevada a cabo por Didáctica Especial de la Geografía y Residencia Docente se enmarca en articulaciones múltiples y diversas, en las que como formadoras se ha incentivado a las/os estudiantes a diseñar planificaciones que atiendan a los formatos escolares actuales. Cada Unidad Didáctica se presenta como un itinerario que integra conocimientos disciplinares, didácticos, políticos, económicos, ambientales, culturales que reconocen los escenarios escolares como desafiantes para la construcción de aprendizajes significativos sobre una agenda de temas y problemas geográficos relacionados con el contexto actual.

La tarea se inicia con una hipótesis de trabajo y continúa con un proceso de retroalimentación permanente hasta alcanzar la puesta en acción en la práctica docente. Este recorrido permite a las/os estudiantes aprender que para lograr una planificación abierta y flexible que contemple los intereses de las/os estudiantes, y al mismo tiempo se enmarque en un contexto educativo, es necesario centrarse en la relación dialéctica teoría-práctica, en la que participamos como docentes de la Didáctica de la Geografía y la Residencia Docente.

En esta investigación se indagó acerca de la interrelación de conocimientos entre las disciplinas. La misma se desprende del análisis de las entrevistas en las que se indaga sobre la

elaboración de Unidades Didácticas en relación con la articulación intercátedras. Este proceso constituye una práctica significativa y una oportunidad pedagógica y didáctica, que habilita la ampliación y enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje, tanto para las/os estudiantes como para las docentes de la formación.

La articulación entre campos de conocimiento, asignaturas, docentes, escuelas, demanda la planificación de propuestas efectivas con el acompañamiento a las/os estudiantes en la formación para favorecer el desarrollo de esta propuesta interrelacionada. En este sentido, los acuerdos pedagógicos sostienen el desarrollo de estrategias y acciones de articulación. Las responsabilidades compartidas facilitan el fortalecimiento de las trayectorias escolares a través de la planificación de la enseñanza y la integración de conocimientos, saberes y prácticas. De este modo, es fundamental recuperar en forma permanente las acciones que le otorgaron significatividad a la articulación para continuar y profundizar el enfoque crítico-reflexivo de la formación de profesores en Geografía.

El trabajo integrado entre las dos cátedras estimula el análisis complejo y multidimensional de las prácticas de enseñanza en el ámbito universitario, que nos lleva a reflexionar, mejorar y transformar la práctica educativa. En síntesis, los avances alcanzados respecto a la planificación se han sostenido en un entramado de decisiones políticas y pedagógicas en relación con la formación de docentes posicionados desde una Geografía social y crítica que atiendan a los requerimientos de los nuevos contextos educativos en pos de alcanzar mejores aprendizajes sustentados desde el paradigma de la inclusión.

### Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y otras (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Benejam, P. (2001). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. En Arrondo, C. y Bembo, S. (comp.). *La formación docente en el profesorado de Historia* (pp. 61-70). Rosario: Homo Sapiens.
- Camilloni, A. (2005). Sobre la Programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (2005). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas* (pp. 183-219). Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección General de Educación Secundaria (2013). *Consideraciones para la elaboración de la planificación de la enseñanza*. Santa Rosa: Ministerio de Cultura y Educación La Pampa.
- Dirección General de Educación Secundaria (2019). *Aportes para la construcción de la planificación de la enseñanza en Nivel Secundario*. Santa Rosa: Ministerio de Cultura y Educación La Pampa.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- Fernández, M. C. y Gurevich, R. (2014). *Didáctica de la geografía. Prácticas escolares y formación de profesores*. Buenos Aires: Biblos.
- Grundy, S. (2009). Los profesores como creadores de curriculum. *Referencias, Boletín de Foro Latinoamericano de Políticas Públicas, Año 6, 27*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gvirtz, S y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Imbernón, F. (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leduc, S., Nin, M. C. y Shmite S. (2011). *Geografía y cambios curriculares. Pensar su enseñanza desde nuevas perspectivas*. Santa Rosa: EdUNLPam.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa. (2009). *Materiales Curriculares. Geografía. Educación Secundaria. Ciclo Básico*.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa. (2013). *Materiales Curriculares. Geografía. Educación Secundaria. Ciclo Orientado*.
- Nin, M.C. y Shmite, S. M. (2015). Una estrategia innovadora en la enseñanza universitaria. Clases teórico-prácticas articuladas en Geografía de Europa y Oceanía. *Anuario Facultad de Ciencias Humanas. Año XII. Volumen 12, 1-13*.
- Plan de Estudios Profesorado en Geografía. (2009). Resolución 232-Consejo Superior UNLPam.
- Programa de Didáctica Especial de la Geografía (2016). Recuperado de: [http://www.humanas.unlpam.edu.ar/fchst/Institucional/SecAcademica/Programas-PDF/ProgSantaRosa/ProfesoradoGeografia/Didactica\\_Especial\\_de\\_la\\_Geografia.pdf](http://www.humanas.unlpam.edu.ar/fchst/Institucional/SecAcademica/Programas-PDF/ProgSantaRosa/ProfesoradoGeografia/Didactica_Especial_de_la_Geografia.pdf)
- Programa de Residencia Docente Profesorado en Geografía (2016). Recuperado de: [http://www.humanas.unlpam.edu.ar/fchst/Institucional/SecAcademica/Programas-PDF/ProgSantaRosa/ProfesoradoGeografia/Residencia\\_docente.pdf](http://www.humanas.unlpam.edu.ar/fchst/Institucional/SecAcademica/Programas-PDF/ProgSantaRosa/ProfesoradoGeografia/Residencia_docente.pdf)
- Pruzzo, V. (2011). Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente. *Revista Praxis Educativa, Año XIV, 14, 100-110*.
- Quinquer, D. (1998). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En Benejam, P. y Pagés, J. *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 98-121). Barcelona: ICE/HORSORI.
- Sanjurjo, L. (2005). *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Souto, X. (1999). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y Conocimiento del Medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.





## *Praxis docente del convencimiento al hacer transformador desde el aula hacia afuera*

*Teaching praxis of the convention when transforming from the classroom out*

Stephany A. Vásquez Ortiz

Universidad Diego Portales (Chile)

Email: [svasquezortiz@gmail.com](mailto:svasquezortiz@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0355-2444>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.112>

### Resumen

El contexto escolar y la práctica pedagógica constituyen agentes de cambio relevantes para situar el aprendizaje a un contexto en que el estudiante puede poner al servicio el conocimiento y su talento en el espacio local. Esta oportunidad pedagógica y su escala de trabajo logran involucrar el aula desde la escuela y el entorno a la luz de la metodología de enseñanza basada en el diseño de proyectos escolares. En este trabajo se presentan los resultados de un proyecto financiado por UNESCO entre 2014-2015 y su impacto posterior a la implementación de metodologías en ciencias sociales con el propósito de abordar la inclusión de la temática biodiversidad en el currículum nacional chileno y el conocimiento del contexto local para el aprendizaje situado.

**Palabras clave:** educación ambiental; ciudadanía local; enseñanza de las ciencias sociales; prácticas de enseñanza; aprendizaje situado.

### Abstract

The school context and pedagogical practice are relevant agents of change to place learning in a context in which the student can put knowledge and talent at the service in the local space. This pedagogical opportunity and its scale of work manage to involve the classroom from the school and the environment in the light of the teaching methodology based on the design of school projects. This paper presents the results of a project funded by UNESCO between 2014-2015 and its impact after the implementation of social science methodologies with the purpose of addressing the inclusion of biodiversity in the Chilean national curriculum and knowledge of the context Local for situated learning.

**Keywords:** environmental education; local citizenship; teaching of the social sciences; teaching practices; situated learning.

## 1. Introducción

La enseñanza de las ciencias sociales desde la escuela considera la premisa de que los docentes, los estudiantes y su comunidad educativa logren movilizar e conocimiento hacia la movilidad social y práctica transformadora del entorno cercano y la ciudadanía desde su alcance social. La consistencia desde el saber sabio propio de la cultura escolar y el saber experiencial, adquieren un valor considerable que releva la consistencia de la enseñanza en la construcción de una sociedad que conoce de sus desafíos y posee herramientas para enfrentarlas.

Esta investigación se acerca a la relevancia de la enseñanza para el fortalecimiento de una ciudadanía local que emerge de la escuela, desde el trabajo en relación a prácticas de enseñanza que favorecen el aprendizaje situado desde las problemáticas ambientales del contexto y como la implementación de proyectos desde la articulación entre equipos docentes permite transformar las prácticas educativas lineales a propuestas pedagógicas que invitan a pensar desde el aula e impactar el entorno.

Este trabajo presenta los resultados de implementación de un proyecto financiado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) denominado "Inclusión transversal de la biodiversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el currículum nacional chileno" del que se desprende un estudio comparado de dos escuelas de Chile en las que se trabajó su bajada pedagógica y levantamiento de metodologías basadas en proyectos para abordar problemáticas del entorno escolar y ambiental.

Actualmente los desafíos del entorno y su perspectiva ambiental nos invitan a pensar desde el desarrollo docente nuevas estrategias para abordar propuestas de enseñanza y aprendizaje que logren un impacto significativo del estudiante generando redes de trabajo efectivas y concretas en el entorno en que desarrolla su vida cotidiana. Esa vinculación implica reflexionar sobre la disciplina, en específico al rol pedagógico.

La Didáctica debe mirar tanto al interés por la emancipación individual de los educados, en la práctica educativa concreta, como al interés por la justicia social y la emancipación colectiva, en su incidencia en la organización, sistematización y justificación de la práctica social de la enseñanza (Contreras, 1994, 48).

Esta afirmación implica movilizar la práctica pedagógica hacia un rol activo que vincule la enseñanza con el contexto, y desde ahí relevar estrategias que movilicen el aula de clases desde su interior hacia un trabajo articulado con su medio circundante, su micro escala de trabajo y estudio, sin duda alguna la definición didáctica y el posicionamiento docente relevan su importancia a la discusión curricular y las metodologías de aula que posibiliten esos vínculos nutritivos.

## 2. Educación ambiental ¿un nuevo enfoque para la enseñanza situada al contexto?

El espacio escolar se ha constituido como un escenario de intercambio, de interacciones y de coexistencia de discursos enfrentados. En ella la praxis pedagógica es interpelada a responder a las presiones del contexto en que estas se desarrollan desafiando la vinculación barrio-escuela

y de escuela-comunidad como aspecto clave para generar aprendizajes contextualizados (Giles, Hargraves, 2006). En este cambio la escuela y el trabajo pedagógico concentran su interés en revisar el currículum, buscar un sentido y convocar la sistematicidad de procesos de enseñanza-aprendizaje desde su lugar.

En la actualidad, los problemas ambientales afectan a gran parte de las regiones del planeta y a las sociedades en su conjunto. Esta situación, unida a la degradación y agotamiento de los recursos naturales, deriva en desequilibrios ecosistémicos a nivel planetario, por ende afectando la biodiversidad. Para enfrentar este complejo escenario, diversas instituciones de carácter mundial en apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han diseñado estrategias para integrar la sostenibilidad dentro de las actividades económicas y sociales del mundo público y privado, favoreciendo de esta manera al fortalecimiento de la ciudadanía participativa mediante la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).

Uno de los aspectos por los que aboga la EDS, a partir del reconocimiento de interdependencias de los elementos que habitan la tierra, es el fomento a la responsabilidad ambiental, tanto local como global. Tratar el reconocimiento sobre el potencial local y vincularlo a procesos responde a una cuestión de justicia pues el aprendizaje logrado por el estudiante debe suponer que:

el barrio como un lugar de todos”, proporciona al estudio de la identidad de población un nuevo elemento, pues esta identidad también puede ser vista como una búsqueda por recobrar o recomponer los lazos sociales de solidaridad, cercanía que los distingue de quienes no viven esta misma experiencia de vida colectiva (Tuan, 1977. p.67).

De esta forma, la EDS pretende educar, integrar y favorecer los principios, valores y prácticas que proporcionen a las personas conocimientos y actitudes para contribuir a un futuro más humano, socialmente justo, económicamente viable y ecológicamente sostenible. Los estudiantes poseen una voz y qué decir sobre el mundo que observan y su localidad reviste un potencial que permite el desarrollo de su propio aprendizaje (UNESCO, 2019).

El origen de este proyecto reconoce la importancia de la localidad y la cultura del estudiante en relación con la reflexión pedagógica y la gestión de proyectos ambientales es desafiante para establecer una mirada hacia el reconocimiento y validación de esta experiencia requiere de la acción pedagógica, valoración y rescate del lugar integrando desde el currículum escolar, conexiones educativas y secuencias pedagógicas que permitan avanzar a dicho propósito, enfrentando un desafío permanente en estas materias:

La opacidad en identificar los sujetos sociales a los cuales se dirigen las acciones educativas ha sido un problema recurrente a lo largo de la trayectoria de la educación ambiental institucionalizada que ya ha sido desafiado. Ello porque ese discurso oficial fue preconizado como "prescripciones estandarizadas y universalmente válidas, independientemente de realidades y sujetos pedagógicos plurales específicos con características e identidades distintivas. (González, 2007: 58).

Nos enfrentamos al momento en que se releva la acción educativa y su potencial pedagógico para contextualizar la enseñanza, por ende considerar a los docentes como:

agente emancipador se preocupa de la potenciación, o sea, de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana (Grundy, 1998, 38).

Comprender de esta manera la enseñanza situada implica dialogar con el propósito educativo de formar ciudadanos y agentes sociales transformadores de su propia realidad, por ende la el planteamiento educativo recae en el convencimiento y fundamentación sobre la cual el aprendizaje se construye de la experiencia y diálogo con el entorno.

La experiencia no es social sólo en la medida en que es compartida por grupos, porque también se define por relaciones sociales (...) Importa entonces que el testimonio de los actores se desarrolle en el espacio de estas relaciones, y que la intervención sociológica confronte los grupos a los actores que desempeñan un rol central en la formación de la experiencia común (Dubet, Martuccelli, 1998. p.16).

En este momento el cuestionamiento a los modelos escolares y perspectivas curriculares, invitan a relevar el empoderamiento de los estudiantes, promoviendo el aprendizaje de su propio quehacer social, dentro de lo cual lo ambiental prioriza un marco de acción educativa de alta relevancia, por lo mismo encontrar espacios de reflexión sobre las declaraciones manifestadas en el curriculum escolar, indagar en espacios de colaboración y encuentro docente que implique superar el trabajo en isla y avanzar al trabajo en equipo buscando oportunidades de innovación educativa liderada desde la escuela y sus actores pedagógicos.

### **3. Praxis docente, la escuela y enseñanza de las ciencias sociales**

Un factor clave al momento de movilizar el aprendizaje es contar con la motivación del docente, incluso asumiendo el rol de aprendiz respecto al curriculum, contexto local y sus problemáticas, entendiéndose como un actor social, cuyas prácticas inciden en el logro educativo y noción de acción social.

la motivación no es una condición previa para el aprendizaje ni para el éxito del alumno. Se construye y se revitaliza a lo largo de todo el proceso educativo cada vez que el maestro consigue movilizar al alumno en situaciones de aprendizaje. Este deseo que aprender puede emerger también del educador al relacionar los saberes que enseña con una cultura y una historia (Merieu, 2013, 85).

Considerar la experiencia del lugar, comprender sus problemáticas es un ejercicio reflexivo sin el cual los contenidos de este proyecto no pueden ser abordados, requiere de voluntad, y libertad pedagógica para cambiar de lentes y ampliar la capacidad de análisis respecto a la escuela y su entorno inmediato. Es un ejercicio en el que los docentes en compañía de sus equipos directivos han de trabajar para resignificar el contexto como espacio plausible de levantar aprendizajes y luego conducir el proceso de enseñanza considerando las oportunidades que el curriculum escolar precede hacia la resignificación de la práctica educativa.

transformar valores generales en normas y en roles, teniendo estos roles, a su vez, la capacidad de formar "personalidades sociales". Ajustadas, al precio de segregaciones sociales y de una definición fuerte pero limitada del proyecto educativo, las relaciones escolares son en principio relaciones de roles en las cuales se cuelean y desvelan las personalidades de los individuos (Dubet & Martuccelli, 1998.p. 59).

La escuela debe formar sujetos para la vida futura, facilitando posibilidades de interacción plena y efectiva con el medio y lograr un desarrollo humano integral. El segundo desafío de la escuela tiene relación a una reestructuración en sus dinámicas de interacción, en donde acepte los patrones identitarios de los estudiantes y no reproducir instancias de negación de potencial que posee la localidad. Esto facilitara el diálogo entre los actores para así lograr retroalimentación de las experiencias que posee cada individuo (Hargreaves & Fullan, 1992).

Una de las posibles respuestas tiene relación a los aportes de Murillo (2011) quién señala que todo proceso de enseñanza ha de basarse en:

una educación en y para la Justicia Social; (...) que ayude en la identificación de cuáles han de ser las características de una educación que efectivamente sea la puerta de entrada a una sociedad inclusiva, igualitaria y democrática, que señale y muestre el camino y las prioridades para recorrerlo con éxito. (Murillo et al, 2011. p. 8).

Para el caso de los docentes este desafío se vuelve central para comprender la realidad de los estudiantes, es necesario que se trabaje para que la escuela promueva y priorice la participación plena en el aula para relevar el escenario ambiental que existe dentro de la escuela, ello implica conocer la cultural, los desafíos locales, la riqueza del entorno y rol para focalizar la enseñanza y el logro de aprendizaje desde su vinculación con el medio socio-ambiental, que permita:

reducir la fragmentación y debilitamiento del vínculo social que nos atraviesa y nos caracteriza. Estamos así apuntando a escuelas de calidad y justas, integradas socialmente, organizadas y enfocadas para formar desde la diversidad. (Murillo et al, 2011, p. 12).

La escuela debe ser capaz de reconocer al barrio-entorno y medio social cómo un espacio cultural significativo para la investigación y aprendizaje en contexto, para adecuar los ciclos de enseñanza, el currículum el profesorado a nuevas metodologías que inviten a pensar el aula dando espacio a salir de ella hacia el entorno en que la escuela se sitúa.

### **3.1. Los docentes y el currículum para la implementación de proyectos**

Un factor relevante en la implementación del proyecto reviste en la discusión metodológica para movilizar la praxis y reflexión docente a reconocer el potencial del contexto en que la escuela sitúa. Tal como se ha señalado anteriormente, implica una capacidad de análisis y de valoración de una enseñanza situada que dialoga y tensiona la enseñanza del currículum escolar y las decisiones educativas que delimitan el trabajo pedagógico en aula.

El conocimiento dominante que incide en la construcción del conocimiento de los docentes refiere a su formación inicial y sus aprendizajes previos (Porlán, 1998) en ella se distinguen:

- a) Saberes basados en la experiencia docente: experiencia acumulada del profesor en sus propios procesos de enseñanza aprendizaje y de la efectividad de estos en el contexto escolar.
- b) Rutinas de acción: esquemas mentales que pertenecen a significados y formas de validar el conocimiento y que repite de manera permanente “zona de confort pedagógica”.

- c) Teorías implícitas: justifican creencias y acciones respecto a la manera de pensar y formalizar conocimientos y formalizaciones conceptuales.

Tabla 1

*Fuentes del conocimiento pedagógico*

Fuentes del conocimiento	Conocimiento explícito	Conocimiento tácito
Racional	Saber académico	Teorías implícitas
Experiencial	Saber experiencial	Rutinas cotidianas

Fuente: Porlán, R. 1998, p.64.

La escuela en sus propias contradicciones conflictos y contextos socioambientales invita a los docentes a pensar en los procedimientos para enseñar en base al diseño de metodologías que garanticen la construcción de conocimiento escolar (Leithwood, 2009), la elaboración de problemas y abriendo espacios significativos dentro del aula y fuera de ella para generar aprendizajes. Cuando se trata de procedimientos para enseñar, es necesario tener claridad sobre los contenidos y las situaciones cotidianas para que los estudiantes puedan desarrollar respuestas adecuadas y situadas respecto a la realidad que experimentan y como se desarrolla en el proceso educativo.

Comprender al aprendizaje implica un proceso consciente en el que el docente también es capaz de situarse en el mundo, reconociendo que posee identidad y que sus conocimientos responden a un contexto su identidad inclusive está ligado a la construcción de significados propios de las interacciones sociales. Esta dimensión invita a levantar prácticas pedagógicas que consideren la experiencia y el aprendizaje, esta interrelación es posible cuando se coordina el trabajo colaborativo, los espacios reflexivos en el contexto escolar y se supera aislamiento de la trinchera de cada aula con la conexión educativa entre pares docentes mediante proyectos educativos.

Para Merieu (2005) todo el aprendizaje responde a un engranaje de deseos en los que es necesario correr riesgos, en ella toda posibilidad de conocer una cosa nueva implica nuevos desafíos y una atmósfera de despertar. El contenido curricular, la disciplina y su experiencia siguen enfrentándose hasta encontrar un punto de equilibrio donde esta interrelación encuentra un espacio potencial para el aprendizaje de los estudiantes., distinguiendo en este ciclo educativo una oportunidad de resignificar la docencia considerando la experiencia de los docentes en este.

La pedagogía crítica no se conforma con situar la experiencia de aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno:

se trata de un proceso que toma las experiencias, tanto del alumno como del profesor, y que, a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas (Grundy, 1998, 145).

El interés cognitivo emancipador implica desde la docencia comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana (Grundy, 1998). En este sentido, las prácticas pedagógicas implican indagar en la construcción del conocimiento, generar situaciones prácticas que se constituye como referentes promueve conexiones y referencias culturales de alto impacto hacia los estudiantes.

Esta modificación y reflexión sobre la práctica docente hace que el alumno valore el conocimiento escolar, se sienta dentro de las actividades dentro y fuera del aula lo que implica un aprendizaje integrado y significativo. Pensar pedagógicamente los saberes escolares desde una perspectiva metodológica es significativo para los estudiantes, pues implica sacar a los estudiantes de la inercia pues considera:

como práctica, que la educación no puede terminar en un análisis, no importa lo teóricamente elegante que éste sea. Tiene un interés constitutivo en la acción emancipadora (Apple, 2008).

Esta premisa de trabajo constituyó el primer acercamiento a las escuelas con las que se implementó el proyecto, y que fueron designadas por la UNESCO al encontrarse situadas en una Reserva de la biósfera caracterizada por su riqueza cultural, pasado histórico y biodiversidad única, que releva la importancia de que dichas escuelas comprendan ese potencial al ser parte de un ecosistema propicio para el aprendizaje y como instancia de preservación y valoración de las condiciones ambientales que enfrentan esos espacios en materias de conservación.

### **3.2. Espacios curriculares: del convencimiento a la transformación**

Un elemento fundamental al momento de aterrizar los fundamentos teóricos antes presentados, radica en la enseñanza del profesorado y de sus directivos, primeramente para aprender y reconocer espacios de aprendizaje del lugar que rodea a la escuela y las características de la Biodiversidad de la Reserva. ¿Los docentes deben saberlo todo al momento de enseñar?

Es central analizar el conocimiento profesional docente y la indagación respecto a la reflexión que realizan sobre los impactos de los ciclos de enseñanza y aprendizaje que lideran desde el aula y la gestión pedagógica, para vincular esas experiencias y saberes profesionales a un nuevo escenario educativo. Para ello se diseñó una propuesta para mirar desde la perspectiva escalar lo micro y macro del entorno, incluyendo la lectura del curriculum escolar de Educación General Básica (EGB) en Chile, y luego la formación de docentes en el diseño de propuestas metodológicas que permitiese el trabajo colaborativo y de mayor profundización en el aprendizaje en base a proyectos liderados por los docentes de EGB.

En el origen del proyecto, cuyo objetivo implicaba la vinculación de la temática biodiversidad desde las oportunidades del curriculum para diseñar procesos de enseñanza focalizados en la valoración de la diversidad biológica y cultural de la Reserva de la Biósfera La Campana-Peñuelas ubicada en la Quinta Región de Chile:

La Reserva de la Biosfera La Campana-Peñuelas es fundamental en la protección del mosaico de ecosistemas de Chile mediterráneo, reconocidos a nivel mundial por su alto grado de riqueza y endemismo. Al mismo tiempo, los ecosistemas de Chile central están altamente intervenidos y su biota se encuentra muy amenazada, puesto que coexiste en el territorio con las regiones más pobladas de Chile, la Metropolitana y la de Valparaíso. (Moreira, Muñoz, Troncoso, 2014, 24).

Para relevar la importancia del lugar y coincidir en espacios potenciales de trabajo educativo desde las escuelas, fue preciso un plan de capacitación y formación de docentes el cual contempló el conocimiento de las oportunidades que representa la Ley N° 20.370 Ley General de

Educación (LGE) del año 2009, - en vigencia- y la revisión del curriculum escolar de EGB que se desprenden del Decreto Supremo de Educación N° 439/2012 que se ampara bajo las prescripciones de la legislación señalada.

La LGE plantea como un elemento base y fundante:

Art. 5º. Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de una cultura cívica y laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa; y que promueva la participación activa, ética y solidaria de las personas en la sociedad (...) estimular la investigación científica, tecnológica y la innovación, la creación artística, la práctica del deporte, la protección y conservación del patrimonio cultural y medio ambiental, y la diversidad cultural de la Nación. (LGE, 2009, 15).

En el desarrollo de este proyecto se acompañó en terreno a los docentes de ambos establecimientos para trabajar en materias de conocimiento y formación docente, involucramiento escuela y entorno, aprendizajes sobre biodiversidad y diseño de propuestas metodológicas para trabajar desde el aula proyecto de alcance integrado entre disciplinas y saber escolar. Dentro de los puntos trabajados:

Actualización curricular y espacios potenciales de trabajo entre asignaturas: en este apartado se buscaron aquellos elementos comunes en que se puede cada docente desde su propia disciplina buscar redes de colaboración entre colegas y trabajar en el diseño de una estrategia de enseñanza que integre saberes y permita al estudiante profundizar el desarrollo de conocimiento y habilidades de pensamiento (Leithwood, 2006).

- Institución escolar y su relación ambiental: Contempla la organización y lectura del establecimiento educativo en función de: su Proyecto Educativo Institucional (PEI), Gestión técnico-pedagógica y conocimiento del entorno circundante a la escuela.
- Vinculación ambiental en los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir del análisis de los espacios de trabajo colaborativo que posibilita el curriculum escolar de EGB se promovió y la necesidad de trabajarlo en su localidad considerando la Biodiversidad, Conservación y Valoración desde la enseñanza-aprendizaje.
- Relación escuela y barrio: Contempla la organización y vinculación de la escuela con su entorno considerando como base su relación con los impactos culturales, historia y acciones participativas en función de un espacio local común donde se moviliza la Biodiversidad, Conservación y Valoración propias de la Reserva de la Biósfera donde se sitúan los centros educativos.
- Investigación participativa: Contempla el trabajo directo con la comunidad educativa y los docentes para apoyar el diseño de propuestas de trabajo del que se promueva el diseño de planificaciones de aula, estrategias metodológicas que permite el aprendizaje docente y movilizar a realizar propuestas educativas con sus estudiantes.

Esta forma de trabajo se sustenta en la perspectiva de que el docente reflexiona sobre su práctica, resignifica y co-construye nuevas nociones que contextualizan su modo de enseñar, no solo desde su trinchera disciplinar, sino que trasciende a un ejercicio de aprendizaje, que se sustenta en el aprender:

Se trata de una situación de aprendizaje en la que el objeto cognoscible (lejos de constituir el objeto del acto cognitivo) media entre los actores cognitivos (por una



parte, el profesor; por otra, los alumnos) ...El profesor deja de ser meramente quien-enseña, para ser él mismo enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes a su vez, mientras son enseñados, también enseñan (Freire, 1972, 53).

En cuanto a esto las Bases Curriculares de Educación Básica señala

la misión de ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel (...) asegura que la totalidad de los alumnos participe de una experiencia educativa similar y se conforme un bagaje cultural compartido que favorece la cohesión y la integración social. A la vez, se reconoce que esta base curricular admite ser complementada; por ende, se entrega a los establecimientos educacionales la libertad de expresar su diversidad, construyendo, a partir de ella, sus propuestas propias de acuerdo a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo (MINEDUC, 2018, 18).

El punto relevante del párrafo anterior, radica en la posibilidad de establecer autonomía en las decisiones educativas propias del contexto y escenario educativo, sobre ella el sentido de conocimiento y el hecho de situar la enseñanza a la realidad escolar, es una clave y centro de la propuesta, de reflexión sobre el currículum escolar y el diseño de procesos de aprendizaje profundo basado en la riqueza y diversidad del proyecto educativo que define la escuela. Sobre ello indican las Bases Curriculares de EGB que es relevante para el estudiante:

i) Conocer la importancia de la problemática ambiental global y desarrollar actitudes favorables a la conservación del entorno natural. j) Comprender y valorar la historia y la geografía de Chile, su institucionalidad democrática y los valores cívicos que la fundamentan. k) Conocer los principales hitos y procesos de la historia de la humanidad y en especial aquellos aspectos de carácter político, culturales y religiosos de relevancia para la sociedad chilena y tener conciencia de ser parte de un mundo globalizado. (MINEDUC, 2018, 17).

El desafío del currículum y la enseñanza radican en la movilidad del conocimiento y cómo desde la innovación educativa es posible trabajar los desafíos de la escuela con el uso de metodologías que permitan una integración que de paso al aprendizaje profundo e integrador del estudiante sintiendo no solo que aprende sino que contribuye desde su saber a la localidad de la que es parte, dada la existencia de estrategias definidas por cada escuela que le permite comprender un fenómeno y objeto de estudio desde perspectivas que se integran. En ello radica la enseñanza bajo el contexto, relevando el saber cultural y el rol social de los educandos y la acción transformadora de la docencia abierta a la conciencia y trabajo pedagógico desde los desafíos de su propia realidad educativa.

### **3.3. Propuestas pedagógicas transformadoras en aprendizaje de la biodiversidad en el currículum escolar**

Considerar la experiencia del lugar, comprender sus problemáticas es un ejercicio reflexivo sin el cual los contenidos de este proyecto no pueden ser abordados, requiere de voluntad, y libertad pedagógica para cambiar de lentes y ampliar la capacidad de análisis respecto a la escuela y su entorno inmediato. Es un ejercicio en el que los docentes en compañía de sus equipos directivos han de trabajar para resignificar el contexto como espacio plausible de levantar aprendizajes y luego conducir el proceso de enseñanza considerando las oportunidades que el

currículum escolar precede hacia la resignificación de la práctica educativa (Pagés y Santiesteban, 2010).

La escuela como formadora de sujetos para la vida futura, ha de facilitar la interacción plena y efectiva con el medio y lograr un desarrollo humano integral. El segundo desafío de la escuela tiene relación a una restructuración en sus dinámicas de trabajo pedagógico, en donde acepte los patrones identitarios de los estudiantes y no reproducir instancias de negación de potencial que posee la localidad. Esto facilitara el diálogo entre los actores para así lograr retroalimentación de las experiencias que posee cada individuo (Hargreaves & Fullan, 1992).

El reconocimiento a las formas de producción espacial del estudiante y su contexto de desenvolvimiento busca identificar en qué medida los estudiantes son o no reconocidos y como la escuela es un escenario de posibilidades para la transformación e integración de los patrones identitarios externos a la institución escolar. Por lo que diseñar estrategias educativas orientadas a esa manera de comprender al estudiante otorga valor al diseño de propuestas de enseñanza.

reducir la fragmentación y debilitamiento del vínculo social que nos atraviesa y nos caracteriza. Estamos así apuntando a escuelas de calidad y justas, integradas socialmente, organizadas y enfocadas para formar desde la diversidad. (Murillo et al, 2011, p. 13).

Lo anterior se sustenta en la perspectiva de una educación integrativa y que de acuerdo a los planteamientos de Leithwood (2009) se circunscriben a prácticas del liderazgo educativo en tanto impactan en el aprendizaje de los estudiantes: a) estableciendo dirección (visión, metas), que contribuyen a que la gente desarrolle una comprensión compartida sobre la organización, sobre actividades y objetivos acerca de una misión común, focalizada en el progreso de los alumnos; b) desarrollar a los docentes a través de incentivos o apoyo para responder a los desafíos de su contexto; c) apropiar los programas de enseñanza y aprendizaje para evaluar la enseñanza, coordinar el currículum y seguir el progreso de los alumnos desde una perspectiva colaborativa (Bolívar, 2014, 3).

De este proyecto y la valiosa participación de dos comunidades educativas: Escuela Básico Rabuco de Hijuelas y la Escuela Básica Lo Narváez de Olmué y el acompañamiento pedagógico en materias de análisis del contexto, enseñanza situada y relevamiento del currículum como estrategia de apropiación para conocer los desafíos ambientales del contexto se levantó de manera coordinada y con un trabajo en terreno de un año, propuestas de enseñanza integrada entre saberes disciplinares en relación a la Reserva de la Biósfera La Campana-Peñuelas de acuerdo al alcance y capacidad de cada centro educativo.

En esta ruta de trabajo pedagógico se levantaron problemáticas del contexto que afectan la biodiversidad del lugar, historia, problemas de agua, suelo y especies amenazadas, al mismo tiempo situaciones que afectan la economía del lugar por la presión de la urbanización de la zona lo que derivó en el diseño de proyectos integrados en asignaturas diversas fundamentados en el currículum escolar y promoviendo el trabajo colaborativo entre los docentes para avanzar en el currículum pero con situaciones de investigación del entorno sociocultural de la escuela.

En este ejercicio de desarrollo profesional y acompañamiento a los docentes, comprendieron que la propuesta de diseño de trabajo transversal generaba oportunidad de colaboración, comunicación e incluso complicidad pedagógica, en tanto poseen objetivos

pedagógicos comunes que se profundizan las ciencias sociales en el aula. De esta propuesta e implementación se releva el rol reflexivo de los profesores según nivel de enseñanza en que imparten clases, pues aunaron criterios formativos, curriculares, objetivos de aprendizaje y evaluaciones formativas y sumativas que pudieron ser trabajadas en materias diferentes pero de manera integrada.

De esta manera se comprende y sustenta el trabajo educativo cuando el docente aprende y redescubre otras maneras de conducir sus reflexiones y decisiones didácticas en un contexto escolar, adquiriendo sentido su práctica pues es visible y sujeto de reflexión desde la localidad donde observa el aprendizaje de sus estudiantes.

La escuela es una fuente potencialmente rica de aprendizaje profesional, dependiendo de su estructura y cultura. Sus metas son una fuente legítima de orientación para el aprendizaje profesional; sus alumnos proveen los desafíos singulares a los que cualquier aprendizaje nuevo debe responder y sus recursos establecen condiciones limítrofes respecto de la expresión de cualquier aprendizaje nuevo (Leithwood, 2009, 188)

La oportunidad de este proyecto recae en el diseño de propuestas educativas que permitieron diseñar al menos 6 proyectos en todos los niveles de Educación General Básica desde primer a sexto año y movilizándolo a los docentes de todas las asignaturas a buscar situaciones de investigación y problematización que fueron dialogadas por los estudiantes para conducir pequeños proyectos de 12 horas pedagógicas cada uno en el que desde matemática, lenguaje, historia e inglés se relevaba por ejemplo, la producción agrícola local y la falta de agua, integrando saberes y habilidades en su trabajo escolar.

Otras propuestas dialogaban con la necesidad de formar a los estudiantes como guías turísticos con conocimiento de la historia local, la comida y rutas claves para conocer la Reserva de la Biósfera relevando su riqueza y endemismo, trabajando entre Lenguaje, Artes Visuales, Historia y Educación Física una estrategia educativa para ese propósito. Esta actividad y proyecto estaba dirigido a estudiantes de sexto grado.

En el caso de quinto grado, los estudiantes eran invitados a analizar la medicina natural y la historia cultural, por lo que se les invitaba a tensionar la desaparición del conocimiento local como un problema de impacto en el saber de los lugareños y la escuela sería la encargada de trabajar en ello, integrando Educación Física, Historia, Lenguas indígenas y Ciencias Naturales.

Los otros tres proyectos diseñados hacen alusión a la enseñanza de la música, la recuperación de historia oral y otras a la preparación de terrenos con la finalidad de generar propuestas de intervención ante el desarrollo de terrenos de investigación escolar. Todos estos proyectos diseñados en el proceso de acompañamiento a las escuelas y sus equipos docentes, generaron oportunidades de desarrollo de aprendizajes entre ellos, y al momento de observar su implementación en el aula y fuera de ella impacta el interés de los estudiantes por trabajar e indagar sobre su contexto, riqueza y sentirse ciudadana, habitante, ser sintiente de ese lugar único.

Un punto a favor en ambas realidades educativas es el reconocimiento de la escuela como una oportunidad de desarrollo de los estudiantes, quienes también propusieron involucrar a otros actores en sus procesos de investigación escolar reconociendo ese capital cultural en sus vecinos,

negocios y economía local. El desafío de las escuelas sería dar continuidad a este proceso, ser autónomos y seguir desarrollando aprendizaje en red con su propio entorno, valorando la biodiversidad que los caracteriza al estar insertos en una reserva de la biósfera y otorgando sentido a lo enseñado desde un trabajo reflexivo y permanente sobre la localidad y el proceso de desarrollo de aprendizaje entre docentes-directivos, docentes-estudiantes y entre docentes.

Al cierre de este proyecto ambos establecimientos se desafiaron en proyectar los logros de este proyecto, instalándolo como parte de su trabajo cotidiano. Actualmente se han convertido en referentes nacionales en materias educación ambiental y ambas se encuentran en la red de líderes y reconocidos porque han avanzado en abrir la escuela a la comunidad, y desde comenzar a nutrir redes de trabajo, involucramiento de las familias e incluso ampliar otras redes de trabajo pues la escuela no solo queda en el aula, sino que responde a una transformación social fuera de ellas.

#### **4. Desde el convencimiento al hacer transformador**

El desafío que fue asumido en el marco de este proyecto demuestra que el desarrollo de procesos de aprendizaje de mayor profundidad educativa es posible si es que se presentan oportunidades de trabajo que son aceptadas y consensuadas por la comunidad educativa y sostenida de un fuerte apoyo directivo para incidir en sus resultados de aprendizaje y encuentro entre los actores educativos que dialogan y coexisten en el espacio escolar.

La función del docente universitario resulta trascendental para cambiar las metodologías activas de aprendizaje de contenidos sociales durante las etapas educativas obligatorias. De este modo, es imperativa la introducción de técnicas innovadoras de enseñanza en las dinámicas didácticas que implementamos en las aulas universitarias. En un contexto de formación de formadores, las acciones educativas en educación superior deben establecer dinámicas pedagógicas procedimentales (Guerrero y Chaparro, 2019).

Desde el término de este proyecto cada establecimiento ha seguido su trabajo en materias de rescate del barrio e incorporando este conocimiento a sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) con un claro enfoque ambiental. La experiencia del diseño de propuestas basadas en proyectos generó oportunidades de diálogo y diseño de experiencias situadas, que permitieron a los docentes diseñar planificaciones integradas, permitieron la revisión y análisis del contexto y cuestionar el aprendizaje de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes, en la que el objeto cognoscible (lejos de constituir el objeto del acto cognitivo) media entre los actores cognitivos (por una parte, el profesor; por otra, los alumnos).

El profesor deja de ser meramente quien-enseña, para ser él mismo enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes, a su vez, mientras son enseñados, también enseñan (Freire, 1972, 53).

De esta manera este proyecto ha sido compartido en sus respectivas localidades donde la comunidad educativa en su conjunto es reconocida como líderes ambientales y como referentes educativos que lograron involucrar el barrio y sus problemáticas re-significando el currículum escolar considerando una reflexión pedagógica, evaluativa y de monitoreo del aprendizaje en relación a una estrategia basada en proyectos que emergen de su propio contexto situacional.

Este tipo de acciones pedagógicas se transforma en una posibilidad liberadora, de escucha y de apropiación de lo local y sus problemáticas como parte crucial del aprendizaje como ciclo virtuoso y nutritivo de experiencia pedagógica que emerge de la sincronía y colaboración educativa dentro de la escuela hacia la localidad. Este proyecto logró intencionar el propósito la Inclusión de la temática biodiversidad en el currículum nacional chileno a la luz de dos experiencias educativas.

Finalmente, esta propuesta de trabajo impulsada por UNESCO y trabajada con los equipos docentes releva la acción transformadora de la escuela cuando no solo se trabaja de manera reflexiva, sino que desde la reflexión emergen propuestas desafiantes que movilizan a la escuela en su acción social desde la escala local. Por tanto, las dimensiones de la Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2020), de la que se desprende este financiamiento e implementación en terreno valida tres principios clave:

- Contenido del aprendizaje: Integrar cuestiones esenciales en los planes de estudios.
- Pedagogía y entornos de aprendizaje: Concebir la enseñanza y el aprendizaje de un modo interactivo, que posibilite un aprendizaje exploratorio, transformativo y orientado hacia la acción.
- Transformación social: Habilitar a los educandos de cualquier edad, en cualquier entorno educativo, para transformarse a sí mismo y a la sociedad en la que viven.
- Posibilitar una transición a economías y sociedades ecológicas. hacia estilos de vida sostenibles.
- Habilitar a las personas para que sean ciudadanos del mundo que participen y asuman papeles activos, en los planos local y mundial, a fin de que afronten y resuelvan problemas mundiales y contribuyan en última instancia a crear un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible.

Esta experiencia de investigación, formación docente y trabajo en terreno demuestra que las escuelas más que nunca han de discutir y pensarse reflexivamente para el levantamiento de propuestas pedagógicas que no solo sean innovadoras como producto final logrado, sino como una innovación en sí mismo pues moviliza los elementos clave de la enseñanza situada, problematizada y que emerge del propio ejercicio reflexivo de los docentes, la comunidad educativa y de los estudiantes que de estas experiencias contribuyen a su entorno local con cocimiento basado en la experiencia, la investigación y descubrimiento del potencial del lugar habitado. Estamos seguros que este tipo de trabajos amplían el rol transformador de la escuela, en tanto el conocimiento y formación de los educandos trasciende al aula con propuestas que relevan el contexto, sus desafíos y proyecciones como objeto de estudio y como oportunidades de involucrar el saber al servicio local.

### **Referencias bibliográficas**

Apple, M. (2008). *Ideología y Currículo*. Santa Fe, Argentina: Akal Ediciones.

Bolívar, A. (2014). *Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional*. Chile: RIL editores, Universidad de Concepción.

Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, España: Ediciones Akal.

- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Madrid: Editorial LOSADA.
- Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom, harmondsworth, penguin. La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giles, C y Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovate Schools as learning organizations and profesional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 124-156.
- González-Gaudiano, Edgar (2007). *Educación ambiental. Trayectorias, rasgos y escenarios*. México: Plaza y Valdés.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Tercera Edición. España Madrid: Morata.
- Guerrero, R. y Chaparro, A. (2019). La investigación como recurso didáctico para la formación de docentes en competencias de pensamiento histórico. *REIDICS*, 5, 111-128.
- Hargreaves, A, Fullan, M. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London. Great Britain: Ed. Routledge Falmer.
- Leithwood, K. (2009). La dimensión emocional del mejoramiento escolar: una perspectiva desde el liderazgo. En Leithwood, K. *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (pp. 175-196). Santiago: Fundación Chile, Fundación CAP.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: Research Report
- Merieu, P. (2005). *O cotidiano da escolar y da sala de aula: ofazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Merieu, P. (2013). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. 1era Edición. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- MINEDUC (2009). *Ley N° 20.370 Ley General de Educación (LGE)*, Santiago. Chile
- MINEDUC (2018). *Decreto Supremo de Educación N° 439 / 201*. Santiago. Chile.
- Moreira-Muñoz A, Troncoso J (2014). Representatividad biogeográfica de las Reservas de la Biosfera de Chile. En: A Moreira-Muñoz & A Borsdorf (eds) *Reservas de la Biosfera de Chile: Laboratorios para la Sustentabilidad*. (pp. 24-61) Academia de Ciencias Austriaca, Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Geografía, Santiago, serie Geolibros 17.
- Murillo, J., Román, M. y Hernández, R. (2011). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 4, (1), 8-23.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, la geografía y la historia*, 64, 8-18.
- Porlán, R. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, España: Editorial Diada.
- Tuan, Y. (1977). *Espacio y Lugar*. Editorial Universidad de Minessota.
- UNESCO (2015). *Topics and Learning Objectives. Global Citizenship Education*. París: UNESCO. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- UNESCO (2019) *Programa de Educación Mundial para el Desarrollo Sostenible*. Santiago. Chile.
- UNESCO (2020) *Conferencia General de la UNESCO Nuevo Marco Mundial para EDS 2020-2030*. París. Francia.

## *Concepciones del profesorado chileno sobre la conciencia geogr6fica*

### *Chilean teachers' conceptions of geographical consciousness*

Evelyn Ortega Rocha

Universidad Aut6noma de Barcelona

Email: [veortega@gmail.com](mailto:veortega@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0201-7941>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.126>

#### **Resumen**

La conciencia geogr6fica es la expresi6n m6xima del pensamiento geogr6fico desde una perspectiva cr6tica y proyectiva, es decir, que no s6lo se queda en la cr6tica sino que es capaz de generar alternativas para la soluci6n de los problemas geogr6ficos y ambientales. En palabras de Laur6n (2001, p. 199) significa tener una "conciencia de la geograficidad del presente, de la relatividad de los lugares y de las interpretaciones de los lugares habitados". Esta investigaci6n surge como consecuencia de la relevancia que supone formar la conciencia geogr6fica en las clases de Ciencias Sociales, y, a su vez, de la escasa literatura que se maneja desde la Did6ctica. El objetivo del art6culo es analizar las concepciones del profesorado chileno sobre la conciencia geogr6fica. Nos centraremos en los resultados obtenidos en tres preguntas del cuestionario para indagar qu6 entienden los y las docentes por conciencia geogr6fica y c6mo 6sta deber6a tratarse metodol6gicamente en el aula. Complementamos el an6lisis con las respuestas obtenidas en las entrevistas. La investigaci6n se desarrolla en el campo de la Did6ctica de las Ciencias Sociales. Se aborda desde la perspectiva de la teor6a cr6tica porque busca analizar la realidad para transformarla (Pag6s i Santisteban, 2011) y se aplica una metodolog6a mixta con predominio del enfoque cualitativo a partir de un estudio de casos (Stake, 1999). Los resultados preliminares nos indican que la conciencia geogr6fica es un concepto nuevo para el profesorado que no ha formado parte de sus trayectorias acad6micas, disciplinares ni did6cticas; y por ello, no cuentan con una formaci6n adecuada para internalizarla y desarrollarla junto a sus estudiantes. La mayor parte de los y las docentes valoran el protagonismo de los actores sociales y su relaci6n con el espacio local como un elemento clave para la formaci6n de la conciencia geogr6fica, aunque un grupo importante de docentes se mantiene anclado a una visi6n m6s espacial, es decir, enfocado en el desarrollo exclusivo de habilidades espaciales.

**Palabras clave:** conciencia geogr6fica; pensamiento geogr6fico; profesorado; did6ctica de la geograf6a; curr6culo.

---

**Abstract**

Geographic consciousness is the ultimate expression of geographic thinking from a critical and projective perspective, in other words, it not only stays in criticism but it is able to generate alternatives for the solution of geographical and environmental problems. In the words of Laurín (2001, p. 199) it means having an "awareness of the geography of the present, of the relativity of places and of interpretations of inhabited places". This research arises as a result of the relevance of forming the geographical consciousness in the Social Sciences classes, and, in turn, of the scarce literature that is handled from didactics. The aim of the article is to analyze the conceptions of Chilean teachers on geographical consciousness. We will focus on the results obtained in three questionnaire questions to find out what teachers understand by geographical conscience and how it should be treated methodologically in the classroom. We complement the analysis with the answers obtained in the interviews. The research is carried out in the field of Social Sciences didactics. It is approached from the perspective of critical theory because it seeks to analyze reality to transform it (Pagès i Santisteban, 2011) and a mixed methodology with predominance of the qualitative focus is applied from a case study (Stake, 1999). Preliminary results indicate that geographic consciousness is a new concept for teachers which have not been part of their academic, disciplinary or didactic trajectories; and therefore, they do not have an adequate training to internalize it and develop it together with their students. Most teachers value the prominence of social actors and their relationship with local space as a key element for the education of geographical consciousness, although a significant group of teachers remains anchored to a more spatial vision, that is, focused on the exclusive development of spatial skills.

**Keywords:** geographical consciousness; geographical thinking; teachers; didactics of geography; curricula

---

## 1. Introducción

Las actuales bases curriculares en Chile proponen el desarrollo del pensamiento y la conciencia geográfica dentro de sus principales lineamientos. Para los autores del currículo, el espacio se entiende como "una relación dinámica entre sociedad y medio natural, y no como una realidad inmutable y ajena al accionar humano" (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015, p. 177).

Sin embargo, estas ideas se abordan de manera insuficiente en la propuesta de objetivos, contenidos y habilidades a enseñar. El currículo se centra principalmente en la descripción y en las habilidades espaciales (localización, distribución, etc) que los y las estudiantes deberían desarrollar, evidenciando la falta de un pensamiento geográfico que esté orientado al planteamiento y la resolución de problemas geográficos y ambientales (Ortega y Pagès, 2017).

La enseñanza de la geografía en el sistema escolar chileno le corresponde a docentes que se han formado en carreras de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, donde la Historia tiene un mayor peso en las mallas curriculares (Chávez y Pagès, 2017). Por otro lado, el profesorado no se siente preparado ni disciplinar ni didácticamente para enseñar Geografía, y menos aún, para posicionarse en la formación de un pensamiento y una conciencia geográfica crítica (Ortega, 2019).

El contexto en que se enmarca esta investigación se caracteriza por: a) una lucha permanente del profesorado con la herencia positivista y descriptiva de la Geografía escolar y de las prácticas (Llancavil, 2018; Arenas, 2017; Miranda, 2014) y b) la poca investigación sobre el



desarrollo del pensamiento y de la conciencia geográfica (Araya y Cavalcanti, 2018; Arenas y Salinas, 2011; Bednarz, 2000).

Por ello nuestra intención ha sido profundizar en las concepciones de los y las docentes sobre la conciencia geográfica como punto de partida para vislumbrar las necesidades didácticas tanto en la formación del profesorado como en las prácticas de enseñanza.

## **2. Marco teórico de la investigación**

### **2.1. Pensamiento y Conciencia Geográfica**

La transformación de la enseñanza de una geografía descriptiva y memorística es fundamental para que nuestro alumnado se acerque al territorio y lo entienda como una entidad viva, cambiante y compleja. Con la intención de colaborar en esta transformación apostamos por el desarrollo del pensamiento geográfico y la conciencia geográfica. Y lo hacemos desde una perspectiva crítico-social en la que: a) se problematiza la realidad geográfica, b) se fomenta la comprensión, la explicación y la acción y c) se promueve la duda cognitiva, el debate y la argumentación.

#### **2.1.1. Pensamiento Geográfico**

El pensamiento geográfico es “la capacidad de considerar las cuestiones sociales desde un punto de vista geográfico, de manera consciente y comprometida” (Laurín, 2001, p. 206). En esta misma línea, Jackson (2006) lo entiende como una manera única de ver el mundo, de entender problemas complejos y pensar en interconexiones en una variedad de escalas.

En los trabajos revisados se distingue entre pensamiento espacial (Bednarz y Kemp, 2011; Bednarz y Lee, 2011) y pensamiento geográfico (Araya y Cavalcanti, 2018; Bahbahani, Duquette, Sharpe y Tu Huynh, 2016; Jackson, 2006; Laurín, 2001). Entendemos que no son sinónimos sino complementarios. El primero está ligado más a procesos cognitivos relacionados con la inteligencia espacial (Araya, 2013) y el segundo más vinculado a la disciplina geográfica, es decir, está cimentado en los atributos propios del análisis del espacio que permiten aprender un conocimiento sistematizado.

Para los fines de esta investigación, nos situamos en la línea del pensamiento geográfico porque entendemos que una conciencia geográfica crítica emerge a través de la práctica de un pensamiento geográfico que ayuda a los ciudadanos y ciudadanas a situarse y comprender el espacio geográfico, un espacio geográfico construido social e históricamente para resolver problemas geográficos y ambientales (Pagès, 2019; Lefebvre, 2013; Santos, 1990; Lacoste, 1977). En otras palabras, una educación geográfica que fomente la formación de un pensamiento geográfico permitirá a los estudiantes sentirse actores en los espacios geográficos y atreverse no tan sólo a pensar sino también a tomar decisiones, a participar en la sociedad y a imaginar espacios geográficos posibles, probables y alternativos (Hicks, 2014).

Laurín (2001) nos explica que el pensamiento geográfico se ejerce cuando se relacionan tres componentes: el sentimiento, el conocimiento y la conciencia geográfica. Este pensamiento

llevaría a cabo tres tipos de razonamientos que se ponen en acción en tres tipos principales de situaciones de aprendizaje: un razonamiento espacio-experimental ejercido sobre todo en situaciones predominantemente emocionales, un razonamiento espacio-conceptual que se ejerce en situaciones reflexivas y el razonamiento espacio-relacional asociado a situaciones interactivas.

Bahbahani et.al (2016), por su parte, considera que el pensamiento geográfico se desarrolla cuando se plantea un problema geográfico y es posible resolverlo a través de uno o varios de los conceptos de base (importancia espacial, contrastes y tendencias, interrelaciones, perspectiva geográfica, fuentes y/o juicio geográfico).

Por nuestra parte, el pensamiento geográfico es un modo de entender la realidad desde la perspectiva geográfica, es decir, pensar el espacio, moverse en las diferentes espacialidades (multiescalaridad) y tener una conciencia sobre esa espacialidad (las acciones personales y colectivas territorializadas en un espacio que es cambiante y móvil). Requiere habilidades de construcción de redes conceptuales, de representación geográfica y de pensamiento crítico creativo.

### **2.1.2. Conciencia Geográfica**

Para trabajar la conciencia geográfica hemos partido de las ideas de Freire (1980) que describe una dinámica de evolución de la conciencia. Freire no trata la conciencia geográfica como tal, pero la dinámica que ofrece es interesante para esta investigación porque examina el papel de la educación en el desarrollo de la conciencia que hace posible a los ciudadanos y ciudadanas la autorreflexión sobre su tiempo y su espacio.

Entendemos la conciencia geográfica como parte de un proceso reflexivo individual y colectivo que se materializa en las acciones, es decir, en la preparación de los estudiantes para la toma de decisiones geográficas, decisiones que incluyen, implícita o explícitamente, los valores, las actitudes, la ética y la memoria. Acciones que se basan en una visión de la geografía que construye posibilidades o alternativas que movilizan positivamente para el cambio (Hicks, 2014; Santos, 2000; Gardner i Lambert, 2006) y, de esta forma, construyen un discurso geográfico argumentativo (Laurín, 2001).

En Ortega (2019) se plantean ideas de didactas de diferentes países que conceptualizan la conciencia geográfica como “una metahabilidad que entiende que la sociedad puede ser estudiada, analizada y comprendida desde una perspectiva geográfica”, también como “una forma de ver, comprender, analizar y explicar problemas y conflictos sociales que se materializan en los territorios en diferentes escalas temporales y espaciales” e “interpretar el mundo a partir de los conceptos de la geografía en un espacio construido socialmente” (pp. 281 - 282). Estas ideas ayudan en la investigación porque consideramos que la formación de la conciencia geográfica, como también la de la conciencia histórica, son fundamentales en la formación democrática de la ciudadanía (Santisteban, 2010).

La conciencia geográfica nos interroga sobre nuestra realidad socio-espacial, nos enfrenta a ella y nos conduce a tomar decisiones acertadas bajo un discurso geográfico sólido. Por lo tanto, la construcción de la conciencia geográfica en los alumnos de secundaria (también primaria, universitaria) fomenta competencias sociales y ciudadanas para la intervención social.

## 2.2. Concepciones del Profesorado

La situación que hemos descrito evidencia la poca formación del profesorado en esta temática. Por ello, autores como Pagès (1997) y de Alba y Navarro (2018) consideran que son necesarias investigaciones que aporten conocimiento sobre las concepciones que tiene el profesorado. Éstas ayudarán a comprender lo que ocurre en las aulas cuando se enseña y se aprende Geografía, Historia y Ciencias Sociales y con ello, mejorar la formación docente inicial y continua.

Es importante seguir investigando y profundizando en las concepciones y en las representaciones del profesorado. Entendemos las concepciones como organizadores de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, puntos de vistas, imágenes mentales, preferencias, teorías implícitas, teorías prácticas personales, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan (Valencia, 2014; Moreno y Azcárate, 2003). En síntesis, son las pautas que guían las decisiones de los y las docentes para la acción educativa.

Son varias las investigaciones que se han dedicado al estudio de las concepciones del profesorado en el campo de la didáctica de las ciencias sociales. Entre ellas, Valencia (2014) que analiza el pensamiento docente de los estudiantes en formación inicial y el vínculo con las experiencias de aprendizaje que planifican e implementan en su práctica docente. Pinochet (2015) y Marolla (2016) se han situado en la línea de los invisibles en la historia (niños y mujeres) para indagar sobre las concepciones que tiene el profesorado respecto a la presencia de los niños y las mujeres en el currículo y en la práctica de aula.

En el área de la Geografía, encontramos a Douzant (1993, citado en Pagès, 1997) que realiza una investigación cuantitativa sobre la influencia de la formación recibida en la concepción de la geografía, evidenciando el abismo existente entre la representación que tienen los geógrafos y la que tienen los no geógrafos sobre la geografía a consecuencia de la formación recibida por unos y otros. Más recientemente, Arenas, Pérez, Salinas y Otero (2017) se han centrado en los puntos de vista de los maestros chilenos sobre la enseñanza de la Geografía, concluyendo que el desarrollo del pensamiento geográfico está influenciado por una compleja gama de factores interrelacionados, incluyendo la calidad del conocimiento geográfico de los maestros, sus diferentes interpretaciones del conocimiento geográfico y su aplicación en las prácticas de la clase.

Nos situamos en una investigación que cree que el cambio educativo real depende, sin duda, de lo que el profesor piensa y hace. En palabras de Pagès (1997):

En la práctica, el profesor toma las mismas decisiones que han tomado los diseñadores del currículo, pero las concreta en un sentido u otro y les da significado en función de su práctica y de sus creencias, de su pensamiento y de su conocimiento, y del contexto en el que trabaja (p. 213).

Este tipo de investigaciones abre la posibilidad al docente para que analice y reflexione sobre su práctica educativa. Como explica Pagès (2009):

“los cambios de las prácticas ocurren cuando el profesor decide cambiar su estilo de enseñanza, parcial o totalmente, porque ha descubierto que algún aspecto de su práctica puede mejorar” (p.40).

En los últimos años, los estudios han aumentado en el área de las concepciones del profesorado pero aún “sabemos más lo que piensa el profesorado y lo que dice que lo que realmente hace” (Pagès y Santiesteban, 2013, p. 23). En nuestra investigación las concepciones de los y las docentes sobre la conciencia geográfica son el punto de partida para vincularlas con sus prácticas educativas y, a través de ellas, reconstruir sus realidades, reconocer – o no- sus contradicciones entre lo que piensan y hacen y encontrar directrices adecuadas para la mejora de sus prácticas y la formación docente.

### **3. Marco metodológico**

Es una investigación educativa que se desarrolla en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, dirigida al profesorado de secundaria, pero que se interrelaciona con el alumnado y los contenidos con la finalidad de observar y comprender las concepciones del profesorado sobre la conciencia geográfica. Se aborda desde la perspectiva de la teoría crítica porque busca analizar la realidad para transformarla (Pagès y Santiesteban, 2011; Cohen, Manion y Morrison, 2007).

Se aplica una metodología mixta con predominio del enfoque cualitativo a partir de un estudio de casos según los planteamientos de Stake (1999) y Simons (2011). Merriam y Walker (citados por Simons, 2011) señalan que el estudio de caso es una metodología especialmente apropiada para analizar problemas de la práctica educativa.

El valor de una investigación educativa centrada en el docente radica en que ayudará al profesorado de Geografía a iniciar un proceso de análisis y reflexión de su práctica que podrá conducirle a su mejora. Los y las protagonistas de la investigación son docentes que actualmente desarrollan sus clases en cursos de educación media en la Región de la Araucanía, Chile.

Iniciamos la investigación con un cuestionario. A partir del análisis de sus resultados, consideramos que debíamos comprender las razones de fondo de las respuestas al cuestionario. Por esta razón, seleccionamos una muestra de docentes a quienes solicitamos si podíamos entrevistar y observar en sus clases. De esta manera podíamos obtener información que, no sólo nos ayudaría a comprender los resultados iniciales, sino que, además, los enriquecería a través de ejemplos, de matices, de precisiones que no se dan en un cuestionario.

En este artículo nos centraremos en tres preguntas del cuestionario, que fue aplicado a 21 profesores de Historia y Ciencias Sociales durante los meses de enero – marzo del año 2018. El cuestionario constaba de 10 preguntas (abiertas y cerradas) que se orientaban a: i) la conceptualización del pensamiento y de la conciencia geográfica; ii) el currículum y las posibilidades para trabajar la conciencia geográfica; iii) los contenidos, las habilidades y las estrategias para trabajar la conciencia geográfica en el aula. Complementaremos el análisis con las entrevistas semiestructuradas realizadas a 5 docentes.

La tabla 1 muestra algunas características de los y las participantes en el Cuestionario. Luego, se seleccionaron cinco docentes que participaron en las entrevistas y las observaciones de aula (Marta, Nuria, Marco, Pablo y Montserrat). Se ha respetado el anonimato de los y las docentes a través de seudónimos que hemos asignado en el cuestionario y las entrevistas.

Tabla 1  
*Características de los y las docentes participantes en el Cuestionario.*

Docente	Edad	Universidad de Egreso	Didáctica Geografía *	Experiencia de Aula	Dependencia colegio	Modalidad Colegio
P1_Inés	34	U. Frontera	No	11 años	M	Polivalente**
P2_Berta	31	U. Frontera	No	10 años	P/S	Polivalente**
P3_Montserrat	50	U. Bío Bio	No	27 años	P/S	C/H
P4_Raúl	27	U. Frontera	Si	5 años	P/S	C/H
P5_Alicia	29	U. Frontera	No	8 años	P/S	C/H
P6_Javier	34	U. Frontera	Si	8 años	P/S	C/H
P7_Luis	30	U. Frontera	No	8 años	M	T/P
P8_Agustín	33	U. Frontera	Si	9 años	P/S	C/H
P9_Alba	31	U. Frontera	Si	7 años	P/S	Poli
P10_Benjamín	54	U. Concepción	Si	30 años	Otro	T/P
P11_Marco	30	U. Concepción	Si	7 años	P/S	C/H
P12_Damián	27	U. Frontera	No	4 años	P/S	T/P
P13_Gaspar	32	U. Frontera	No	10 años	P/S	C/H
P14_Luciano	36	U. Frontera	Si	14 años	M	C/H
P15_Karina	29	U. San Sebastián	No	7 años	M	C/H
P16_Marta	34	U. Santiago	Si	11 años	P/S	C/H
P17_Nuria	35	U. Frontera	Si	12 años	P/S	C/H
P18_Pablo	59	U. Frontera	Si	36 años	M	T/P
P19_Tania	33	U. Frontera	No	9 años	P/S	C/H
P20_Diego	37	U. Frontera	Si	14 años	M	Polivalente**
P21_Guillermo	30	U. Diego Portales	Si	7 años	M	T/P

Fuente: Elaboración propia en base al Cuestionario.

Nota: \*Manifiesta haber tenido clases de Didáctica de la Geografía durante su formación profesional de Pregrado. / P: Particular; P/S: Particular – Subvencionado; M: Municipal; C/H: Científico Humanista; T/P: Técnico Profesional; \*\*Polivalente: establecimientos educacionales que tienen ambas modalidades: científico-humanista y técnico- profesional.

Tabla 2  
*Pregunta 5 del cuestionario*

*De las siguientes definiciones, selecciona aquella con la que te sientes más identificado sobre la conciencia geográfica:*

- Es una colección de habilidades cognitivas que requiere que el pensador espacial comprenda tres componentes relacionados: la naturaleza del espacio, los métodos utilizados para representar la información espacial y los procesos de razonamiento espacial.
- La conciencia geográfica es la capacidad humana para acceder a un pensamiento reflexivo que implica una conciencia de la geograficidad del presente, de la relatividad de los lugares y de las interpretaciones de los lugares habitados.
- Trata del pasado como experiencia, nos revela el tejido del cambio temporal dentro del cual están atrapadas nuestras vidas, y las perspectivas futuras hacia las cuales se dirige el cambio.
- Es la conciencia espacial que permite al individuo comprender el papel que tienen el espacio y el lugar en su propia biografía, relacionarse con los espacios que ve a su alrededor y darse cuenta de la medida en que las transacciones entre individuos y organizaciones son afectadas por el espacio que los separa.

*Explica brevemente porque seleccionaste ésta definición.*

Fuente: (NRC, 2006; Laurín, 2001; Rösen, 1992; Harvey, 1977)

Tabla 3

*Pregunta 6 del cuestionario*

*Para el desarrollo de la conciencia geográfica de mis estudiantes, en mis clases pongo el énfasis fundamentalmente en:*

Indicadores	N	A	C/F	S
Temporalidad del territorio: pasado – presente y futuro				
Entender el espacio como un soporte físico de las actividades humanas.				
Proceso reflexivo individual y colectivo que permita la toma de decisiones geográficas.				
Entender el espacio como una construcción social e histórica.				
Describir tipos de climas, formas del relieve, límites territoriales, entre otros.				
Fortalecer la relación entre territorio y nación.				
Movilizar para el cambio.				
Considerar puntos de vistas diversos y alternativos.				
Confrontar valores e intereses.				
Valorar la experiencia espacial de los estudiantes.				
Trabajar problemas geográficos y ambientales relevantes.				

Fuente: Elaboración propia en base a Santos, 1990; Laurín, 2001; Jackson, 2006; Hicks, 2014; Bahbahani et. al, 2016, entre otros.

Nota: N: Nunca / A: A veces / C/F: Con frecuencia / S: Siempre

Tabla 4

*Pregunta 7 del cuestionario*

*De la siguiente lista, selecciona 3 estrategias metodológicas que usarías en una unidad didáctica enfocada al desarrollo de la conciencia geográfica con tus estudiantes:*

Estudio de casos	Resolución de Problemas
Simulaciones	Exposición del docente (tipo conferencia)
Preguntas / Respuestas	Comprobación de hipótesis
Trabajo por proyectos	Trabajos monográficos
Repetición / Memorización	Debates
Proyectos de aprendizaje servicio	Trabajo de campo

*Explica brevemente por qué seleccionaste estas estrategias metodológicas.*

Fuente: Quinquer; 2004; Canals, 2014.

Las preguntas de la entrevista semiestructurada se centran en evidenciar los contrastes entre lo que el docente dice que hace en el aula y lo que realmente hace respecto a la conciencia geográfica. Las preguntas son:

1. ¿Qué entiende por conciencia geográfica?
2. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza o utilizaría en sus clases para desarrollar una conciencia geográfica con sus estudiantes?

## 4. Resultados

### 4.1. Concepciones del profesorado sobre la conciencia geográfica a partir del Cuestionario

Las respuestas dadas por el profesorado en el cuestionario nos permiten hacer un retrato de las características fundamentales de su pensamiento en torno a la conciencia geográfica y su enseñanza.

Un 43% de los y las docentes relacionan la conciencia geográfica con una concepción espacial que integra al individuo en sus espacios locales, vividos y percibidos. Un 33 % se acerca a una concepción geográfica que resalta el pensamiento reflexivo, la temporalidad del territorio y la problematización geográfica. El 24% restante asume la conciencia geográfica desde la definición del pensamiento espacial, es decir, asociado al desarrollo de habilidades espaciales y al conocimiento geográfico.

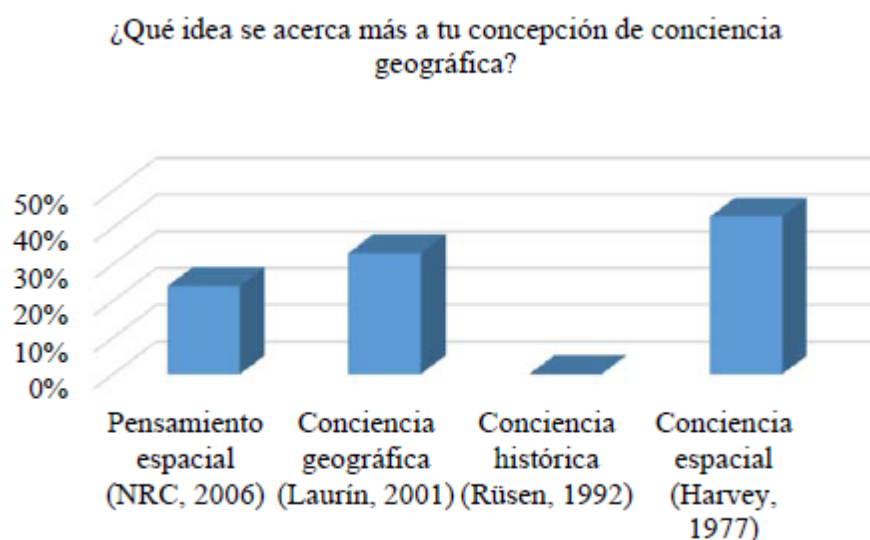


Figura 1. Concepciones conciencia geográfica

Los y las docentes que se identifican con la definición propuesta por Harvey (1977) justifican su elección asociando la conciencia geográfica a las siguientes características: valoran el sentido de pertenencia, el individuo como protagonista del espacio, se centran en los espacios habitados (locales), en el conocimiento geográfico y en la idea de que los estudiantes deben aprender a moverse en el espacio.

Por ejemplo, Guillermo argumenta que se identifica con la definición de conciencia espacial porque: *“la geografía es importante para entender que somos parte de un escenario geográfico y que debemos aprender a movernos y desarrollarnos en el espacio”*. Alicia expresa que *“para mí la geografía va más allá de conocer sólo el espacio, sino que debe sentirse uno como protagonista de ese espacio”*. Ambas explicaciones surgen de la idea de Geografía que tienen los docentes e intuimos que, aunque sin ser conscientes de lo que es la conciencia geográfica, valoran elementos

importantes para su desarrollo en las aulas como la multiescalaridad y el protagonismo de los actores sociales.

El profesorado que se identifica con las ideas de Laurín (2001) justifica su elección en elementos como: la memoria, las relaciones individuo-espacio (entendiendo al individuo como un ser social que se apropia de su espacio), la interpretación de la realidad en términos temporales, las relaciones de multiescalaridad, la dualidad acción – consecuencia (individuo - espacio) y la capacidad reflexiva y crítica.

Por ejemplo, Montserrat explica su elección porque esta definición *“incluye imaginarios, memoria”*. Agustín nos dice que *“lo importante es cómo el individuo mira su espacio, el valor que le asigna, se apropia de él para entender una serie de procesos y relaciones sociales que tienen lugar en ese espacio”*. Luciano expresa que *“considera al ser humano como participante activo de los procesos geográficos y tomando conciencia que sus propias acciones tienen consecuencias en su entorno natural y construido”*.

Marta destaca el pensamiento reflexivo, la temporalidad, los protagonistas y las interrelaciones. Explica que *“la idea de un pensamiento reflexivo en torno a la conciencia geográfica es un procedimiento que considero esencial, este nos permite movilizar ideas, principios e interpretaciones de la realidad en distintos momentos de la historia. Sabernos protagonistas de la historia, sus expresiones e interrelaciones con distintos ámbitos, como el geográfico, es algo con lo que identifiqué la idea de conciencia geográfica”*. Marta entiende la conciencia geográfica como una capacidad reflexiva para trabajar las relaciones temporales y territoriales.

Los y las docentes que entienden conciencia geográfica como un símil de pensamiento espacial, justifican su elección en la importancia del conocimiento geográfico y el desarrollo de habilidades cognitivas y de representación espacial. Por ejemplo, Raúl expresa que: *“De manera personal, asocio la idea de conciencia geográfica a ver un elemento del espacio, pero con “otros ojos”, es decir, tener habilidades para cuestionar o dar explicación a diversos fenómenos, que quizás para muchas personas se dan por hecho, pero que tienen una explicación de fondo que muchas veces se ignora”*.

Para indagar más en las ideas que asocian los y las docentes al significado y desarrollo de una conciencia geográfica en sus aulas, en la pregunta N° 6 presentamos una tabla con una serie de afirmaciones y una escala estimativa donde el docente debe declarar la frecuencia (nunca, a veces, con frecuencia y siempre) en que da énfasis a cada una de estas ideas para el desarrollo de una conciencia geográfica de sus estudiantes.

En la Tabla 5 se presentan los resultados generales. Se observa que los y las docentes declaran dar énfasis en sus clases “con frecuencia” a los siguientes indicadores:

- la temporalidad del territorio,
- fortalecer la relación entre territorio y nación.
- movilizar para el cambio,
- considerar puntos de vistas diversos y alternativos,
- confrontar valores e intereses,
- valorar la experiencia espacial de los estudiantes, y
- el trabajo con problemas geográficos y ambientales relevantes.



Tabla 5  
Indicadores que considera el profesorado para el desarrollo de una conciencia geográfica.

Indicador	Indicadores / Número Docentes	Nunca	A veces	Con Frecuencia	Siempre
1	Temporalidad del territorio: pasado - presente y futuro	0	5	12	4
2	Entender el espacio como un soporte físico de las actividades humanas.	0	10	7	4
3	Proceso reflexivo individual y colectivo que permita la toma de decisiones geográficas.	2	11	7	1
4	Entender el espacio como una construcción social e histórica.	0	8	6	7
5	Describir tipos de climas, formas del relieve, límites territoriales, entre otros.	3	11	7	0
6	Fortalecer la relación entre territorio y nación.	2	8	9	2
7	Movilizar para el cambio.	4	7	9	1
8	Considerar puntos de vistas diversos y alternativos.	3	7	7	4
9	Confrontar valores e intereses.	1	7	9	4
10	Valorar la experiencia espacial de los estudiantes.	0	9	9	3
11	Trabajar problemas geográficos y ambientales relevantes.	1	6	10	4

Un 76 % de los y las docentes pone énfasis “con frecuencia” y “siempre” en la temporalidad del territorio (pasado, presente y futuro) y un 66% en el trabajo con problemas geográficos y ambientales relevantes. Estos elementos son claves para la formación de una conciencia geográfica porque fomentan competencias sociales y ciudadanas para la intervención social.

Un 81% del profesorado destaca el fortalecimiento de la relación entre territorio y nación para el desarrollo de una conciencia geográfica, en el que da énfasis “a veces” y “con frecuencia”. Esta situación puede responder a que las trayectorias educativas de los y las docentes y el currículo chileno se mantienen asociadas a la idea del fortalecimiento de la identidad como ciudadanos, adscritos a una lógica territorial del Estado - Nación. Es probable que este tipo de ideas se mantengan arraigadas en una enseñanza de la geografía positivista que exalta el nacionalismo patriótico y la excesiva apreciación del territorio nacional, y que no aportaría a la formación de una ciudadanía reflexiva y crítica.

Un 86% del profesorado destaca como un elemento clave que pone énfasis “a veces” y “con frecuencia” a la descripción de tipos de climas, formas del relieve, límites territoriales, entre otros. Esta aproximación nos hace intuir elementos de una enseñanza de la geografía positivista de carácter determinista donde lo que se hace es dividir el territorio en escaparates o trabajar una geografía de inventario.

En general el profesorado declara utilizar las ideas presentadas en la Tabla 5 en sus clases para el desarrollo de una conciencia geográfica, aunque un 19% (4 docentes) expresen que “nunca” han planteado en sus aulas la idea de movilizar para el cambio. Al revisar las aportaciones individuales corresponde a docentes que se mueven en sus respuestas entre “nunca” y “a veces” para cada uno de los indicadores presentados. Esto nos hace suponer que podrían ser docentes que trabajen una línea de enseñanza más positivista o que no tengan claridad respecto al

significado y desarrollo de una conciencia geográfica porque no se les ha formado desde esta perspectiva.

## 4.2. Concepciones del profesorado sobre la conciencia geográfica a partir de las Entrevistas

El profesorado que participó en las entrevistas tiene enormes dificultades para comprender la conciencia geográfica y aquellos que intentan explicarla la confunden con educación en valores ambientales. Dos de los y las docentes parecen tener alguna idea sobre el concepto: Marco la asocia a un pensamiento reflexivo o habilidades de pensamiento de nivel superior y Pablo la ejemplifica, a partir de una situación personal, con las observaciones territoriales y sociales que realizó al momento de comprar una casa. Marta, Nuria y Montserrat intentan dar respuesta al concepto pero finalmente asumen que no lo manejan ni lo han internalizado.

Para Montserrat la reflexión sobre estas preguntas le ha permitido pensar que no maneja el concepto, que no podría formar a sus estudiantes respecto a la conciencia geográfica. Respecto a la conciencia geográfica dice, de forma dubitativa, que:

“Quizás tendría que ver con el deber ser, lo políticamente correcto (...) pero el hecho de tener una conciencia geográfica yo considero que no la tengo (...). Creo que tiene que ver con una forma de ver el mundo, con un estilo de vida (...)”.

Y agrega:

“Si yo como docente no tengo internalizado el concepto de conciencia geográfica difícilmente voy a transmitir algo que ni yo tengo claro en que consiste, difícilmente voy a tener un discurso al respecto convincente”.

Montserrat asume su desconocimiento respecto a la conciencia geográfica y, por tanto, su falta de preparación para poder desarrollarla con sus estudiantes.

Marta, inicialmente, confunde conciencia geográfica con localización y ubicación espacial. También busca elementos de la educación en valores ambientales para explicarnos que:

“Lo que yo entiendo por conciencia geográfica... automáticamente pienso: ubicarse. Ubícate dónde estás, dónde está el sur, norte y poder describir. De manera descriptiva poder decir lo que me rodea y claro en el mejor de los casos las bondades de lo que me rodea en cuanto a recursos naturales y también en cómo cuidarlos”

Pero al seguir reflexionando finalmente Marta asume que no sabe qué es la conciencia geográfica:

“No tengo certeza de lo que involucra el pensamiento geográfico y lo que involucra la conciencia geográfica. Me sorprendió el no tener conciencia sobre estos conceptos y todo lo que abarcan dentro de la formación geográfica y dentro del currículo”.

Nuria cree que la conciencia geográfica sería analizar en forma crítica situaciones, aunque expresa que ha empezado a cuestionarse muchas cosas a partir del cuestionario. Explica:

“En el caso de la conciencia geográfica es poder dimensionar lo que el ser humano hace y al mismo tiempo ir analizando en forma crítica las situaciones”.

Y añade:

“yo no estoy abordando desde ningún punto de vista en las clases la conciencia geográfica. Y ahí me cuestioné (...)”.

Pablo manifiesta su concepción a partir de un ejemplo sobre el significado de la conciencia geográfica, pero presenta contradicciones al momento de hablar de su metodología de enseñanza, más bien transmisora. Habla de situarse espacialmente, de las interrelaciones, la temporalidad (conocer lo que pasó en un territorio determinado permite la proyección y la toma de decisiones):

“Los sismos, los terremotos son algo recurrente. Entonces yo sé que somos un país sísmico. Cuando hice mi casa aquí en Angol, cuando compré, lo primero que me fijé es el lugar donde estaba emplazada, ¿qué riesgos tienes aquí?: el río está lejos, cerros, incendios es el único riesgo más grande. Eso para mí sería generar una conciencia geográfica”.

### **4.3. Estrategias metodológicas que usa o usaría el profesorado para desarrollar la conciencia geográfica en sus clases**

La pregunta N°7 del cuestionario nos proporciona información sobre las estrategias metodológicas (métodos expositivos y métodos interactivos) que los docentes utilizarían para el desarrollo de la conciencia geográfica con sus estudiantes (la pregunta tiene un carácter proyectivo, por lo tanto, no sabemos si son los métodos que utilizan actualmente en el aula).

El profesorado selecciona preferentemente métodos interactivos. Trece docentes eligen como opción más importante el estudio de casos, le siguen el trabajo de campo (12 docentes) y el trabajo por proyectos (9 docentes). Ninguno de los docentes ha seleccionado las estrategias metodológicas: repetición / memorización, comprobación de hipótesis y trabajo monográfico.

Cuando observamos las respuestas individuales la mayoría del profesorado combina métodos expositivos e interactivos cuando se plantea pensar en una unidad didáctica enfocada al desarrollo de la conciencia geográfica. Sabemos que existe permeabilidad entre las modalidades metodológicas, aunque la orientación y la manera de proceder sea diferente en cada caso (Quinquer, 2004).

De acuerdo a las respuestas obtenidas hemos dividido en tres grupos al profesorado.

I.- Los y las docentes que seleccionan al menos dos métodos expositivos (aquellos donde el docente se encuentra en el centro de la actividad) priorizan tiempos, recursos y comodidad y no el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, Agustín selecciona: preguntas / respuestas, exposición del docente y trabajo de campo. Justifica su elección: *“por los tiempos y recursos disponibles”*.

Marta elige: preguntas/respuestas, exposición del docente y debates. Nos dice: *“son estrategias metodológicas con las que me siento cómoda y evidencio buenos resultados”*.

II.- Los y las docentes que se focalizan en métodos interactivos porque son estrategias motivadoras para los intereses de sus estudiantes, permiten el contacto del alumnado con su realidad, favorecen la autonomía y se orientan a la reflexión. Por ejemplo, Nuria elige: estudios de casos, debates y trabajo de campo. Nos dice que: *“considero que acerca a los estudiantes a los hechos o problemas geográficos y rescata las ideas que ellos tienen para la toma de decisiones”*.

III.- Los y las docentes que explican una secuencia en las estrategias metodológicas que seleccionan, centrándose en las habilidades.

Por ejemplo, Raúl seleccionó como estrategias metodológicas: simulaciones, exposición del docente y trabajo de campo. Nos plantea una secuencia estratégica que se enfoca en el ámbito conceptual, en el ámbito práctico y en el ámbito real (acciones). Raúl dice que

“para generar una conciencia geográfica, debemos primero que nada poner en común temas, conceptos e ideas, para ello es la exposición del docente. Luego llevar el contenido a un ámbito práctico, y para ello, es positivo el desarrollo de simulaciones, en donde puedan "practicar" explicaciones, hipótesis, ideas, teorías. etc. Tras ello, es interesante llevar todo ese trabajo al ámbito real, realizando salidas a terreno en el mundo real”.

En la Tabla 6 podemos revisar los resultados de las entrevistas respecto a las metodologías que actualmente utilizan en sus clases en contraste con las que utilizarían para la formación de una conciencia geográfica.

Tabla 6

*Estrategias que usan actualmente v/s las que usarían para trabajar la perspectiva geográfica y desarrollar una conciencia geográfica.*

Docentes	¿Qué hacen?	¿Qué les gustaría hacer?
Marta	Cátedras, exposiciones, preguntas.	Proyectos, trabajo en terreno.
Pablo	Registro en la pizarra, preguntas, opiniones de los estudiantes.	Trabajo en terreno (problema de su localidad).
Marco	Interpretación de mapas, de fuentes. Electivo: salidas pedagógicas	Trabajo por proyectos (locales).
Nuria	Uso del libro de texto, guías, taller. Imágenes – Preguntas	Proyectos (entorno local).
Montserrat	Clase expositiva – trabajos grupales – diferentes fuentes – informe. Elaboración de mapas.	Salidas a terreno.

Por ejemplo, Marta explica

“lo que a mí se me viene a la mente para trabajar esto [haciendo referencia a la perspectiva geográfica y al desarrollo de una conciencia geográfica] implica más tiempo, por ejemplo un proyecto o trabajo en terreno, implica que sea grupal (...) y para trabajarlo es una dificultad porque tengo un programa con cuatro unidades que tengo que avanzar a full y en diciembre haberlas visto todas (...) entonces lo que trato es cubrir el currículo más que profundizarlo”.

Y agrega

“si bien lo puedo abordar [haciendo referencia al currículo] es más bien en cátedras, exposiciones y con preguntas (...) pero así en algo concreto, que les quede a ellos [haciendo referencia a los estudiantes] me cuesta (...) en lo personal a mí me gusta cumplir con todo el programa, me siento satisfecha si lo cumpla y no me pongo como exigencia profundizar”.

Para Marta su finalidad fundamental es acabar el programa, al margen de si el alumnado aprende o no geografía e historia. No toma decisiones pedagógicas en función del aprendizaje de sus estudiantes sino que se sitúa en una concepción curricular predominante de naturaleza positivista y técnica, donde lo importante es pasar y pasar materia.

Pablo comenta que

“normalmente hoy uso bastante la pizarra (...) para registrar, para hacer esquemas, entonces el alumno ahí anota o sacan fotos (...) anoto bastante, uso el libro y siempre pido opiniones y los trato de hacer participar (...).”

Pablo comenta que antes realizaba actividades en terreno y que le gustaría volver a realizarlas porque eso genera un aprendizaje más significativo en los estudiantes. Explica que para desarrollar la conciencia geográfica trabajaría la siguiente propuesta

“primero ver un poco de teoría, conceptos, base teórica sobre un problema específico (...) de la localidad” (...) “después ver algún material audiovisual asociado al tema y finalmente hacer un proyecto y sacarlos a terreno para ejecutarlo, llevarlos, vivenciar en terreno, en base a eso generar un proyecto, una aplicación (...).”

En consecuencia, Pablo deambula entre contradicciones constantes entre lo que hizo alguna vez, lo que hace actualmente y lo que le gustaría hacer. Para él los principales obstáculos para romper con esa rutina se sitúan en el currículo y en la desidia e irresponsabilidad de sus estudiantes.

Para Marco las actividades que potenciarían la formación de una conciencia geográfica son los proyectos que permitirían desarrollar habilidades y para generar aprendizajes mucho más significativos. Expresa

“aquellas que nacen desde lo local (...) desde lo local se puede llegar a lo global y el problema que hay en Fundo El Carmen puede ser el mismo que hay en una ciudad de Alemania o de España (...) empezamos a ver que el problema no es Fundo el Carmen, el problema es la forma de ver la ciudad y ahí podemos llegar a otros temas que se generan con eso”.

## 5. Conclusiones

Los resultados obtenidos en el cuestionario nos indican que la enseñanza de la geografía se centra en unos contenidos y habilidades geográficas minimizadas en el currículo chileno, la existencia de una fuerte presión institucional por los resultados de pruebas estandarizadas que condiciona la toma de decisiones del profesorado y, finalmente, un profesorado que tiene una idea ambigua sobre la conciencia geográfica y cómo desarrollarla en sus clases.

En las entrevistas se profundiza en las ideas del cuestionario, pero el panorama continúa siendo complejo. El profesorado hace constantemente la diferenciación entre lo que hacen actualmente en el aula y lo que les gustaría hacer para trabajar la perspectiva geográfica y desarrollar una conciencia geográfica. Los y las docentes expresan sus limitaciones para modificar las rutinas de aprendizaje que han establecido en sus clases. Entre las limitaciones destaca el sentimiento de agobio constante por cumplir con el programa, la falta de tiempo para reflexionar, preparar sus clases y poder tomar decisiones según los cursos. También señalan su escasa, cuando no nula, preparación en geografía y su didáctica. Finalmente, ponen el énfasis en el alumnado, su elevado número y la desidia de muchos chicos y chicas ante el estudio.

Es un profesorado que tiene la disposición de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, valora la necesidad y la importancia de formar el pensamiento y la conciencia geográfica de sus

estudiantes, y considera fundamental su perfeccionamiento en la geografía y en su didáctica para poder cambiar sus prácticas.

El problema en nuestra opinión no está en los y las docentes que, como hemos expuesto, tiene la predisposición para innovar y cambiar sus prácticas y conseguir aprendizajes que permitan a su alumnado ubicarse en el mundo y desarrollar su conciencia geográfica. El problema tiene dos causas bien precisas: las condiciones laborales en que el profesorado ejerce su trabajo y la formación inicial recibida.

### Referencias bibliográficas

- Araya, F. (2013). *Formación Ciudadana desde la Educación Geográfica*. La Serena: Universidad de la Serena.
- Araya, F. y Cavalcanti, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de geografía Norte Grande*, 70, 51-69. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051>
- Arenas, A. (2017). Conclusiones relevantes de investigaciones chilenas en Educación Geográfica. En A. Câmara, E. Sande y M. Magro (Coords.), *Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia. Educação Geográfica na Modernidade Líquida* (pp. 677-692). Lisboa: Associação de Professores de Geografia
- Arenas, A. y Salinas, V. (2011). Giros en la Educación Geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de Geografía Norte Grande*, 56, 143-162. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022013000300008>
- Arenas, A., Pérez, P., Salinas, V., y Otero, M. (2017). What type of geography do we teach? from theoretical-conceptual weaknesses to underestimation of spatial experience. Chilean Teachers' views on teaching geography. En C. Brooks, G. Butt y M. Fargher (coords.), *The power of geographical thinking* (pp. 75-90). <https://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-49986-4>
- Bahbahani, K., Duquette, C., Sharpe, B., y Tu Huynh, N. (2016). *Enseigner la pensée géographique*. Vancouver: The Critical Thinking Consortium.
- Bednarz, R. y Lee, J. (2011). The components of spatial thinking: empirical evidence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 21, 103-107.
- Bednarz, S. (2000). Geography Education Research in the Journal of Geography 1988-1997. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 9, 88-97.
- Bednarz, S. y Kemp, K. (2011). Understanding and nurturing spatial literacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 21, 18-23.
- Chávez, C y Pagès, J. (2017) Didáctica de la Historia y la enseñanza del Pensamiento Histórico en formación inicial en docentes de secundaria en Chile. En R. Martínez, R. García-Morís y C. García (Coords.), *Investigación en Didáctica de las ciencias sociales retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 73-82). Córdoba: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Cohen, L.; Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

- De Alba, N. y Navarro, E. (2018). Concepciones de ciudadanía y educación para la ciudadanía en el profesorado de educación infantil y primaria. En E. López, C. García y M. Sánchez (Coords.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 491-501) Valladolid: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI Argentina Editores.
- Hicks, D. (2014). A geography of hope. *Geography*, 99, 5-12.
- Jackson, P. (2006). Thinking Geographically. *Geography*, 91 (3), 199-204.
- Laurin, S. (2001). Éduquer à la pensée en géographie scolaire: cerner ce quelque chose de fondamental. En C. Gohier y S. Laurin (Coords.), *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (pp. 195-228). Québec. Les Éditions Logiques.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Llancavil, D. (2018). Trabajo de campo. Una oportunidad para la enseñanza del espacio geográfico. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 6, 82-96. <https://doi.org/10.1344/did.2019.6.82-96>
- Marolla, J. (2016). *La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales* (tesis doctoral). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/399346>
- Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares de 7° a 2° medio*. Chile. Recuperado de: <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio.pdf>.
- Miranda, P. (2014). La educación geográfica en Chile: desde su aparición en el currículum escolar en el Siglo XIX hasta los ajustes curriculares de 2010. *Anekumene*, 1(4), 51-71.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las educaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (2), 265-280.
- Ortega, E. (2019). La conciencia geográfica. Reflexiones y aportes desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En P. Martínez y A. Garín (Coords.), *Medio siglo de Geografías en la Araucanía* (pp. 277 - 292). Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.
- Ortega, E. y Pagès, J. (2017). Es muy difícil enseñar lo que uno no sabe. Concepciones y preocupaciones docentes sobre su formación en Didáctica de la Geografía. En A. Câmara, E. Sande y M. Magro (Coords.), *Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia. Educação Geográfica na Modernidade Líquida* (pp. 409 - 421). Lisboa: Associação de Professores de Geografia.
- Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En P. Benejam y J. Pagès (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 209 - 225). Barcelona: ICE.
- Pagès, J. (2009). Preguntas, problemas y alternativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el siglo XXI. *Cuadernos de México*, 1, 39 - 53.

- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Primaria. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 105-121). Madrid: Síntesis.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2013). Una mirada desde el pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pinochet, S. (2015). *Profesor, Profesora ¿Por qué los niños y las niñas no están en la Historia? Concepciones del profesorado y del alumnado sobre la historia de la infancia* (tesis doctoral). Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/290848>
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 40, 7-22.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados*, 14, 34-56.
- Santos, M. (2000). *La Naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Barcelona: Ariel.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2da. ed). Madrid: Morata.
- Valencia, L. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/284965>



## *¿Realmente entendemos y aprendemos en las visitas a los museos? La realidad desde Bolonia, Italia*

*Do we really understand and learn in museum visits? The reality from Bologna, Italy*

Beatrice Borghi

Universidad de Bolonia

Email: [b.borghi@unibo.it](mailto:b.borghi@unibo.it)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6716-7620>

Carmen Serrano Moral

Universidad de Málaga

Email: [carmen\\_serrano\\_moral@yahoo.es](mailto:carmen_serrano_moral@yahoo.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9311-2404>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.144>

### **Resumen**

Todo museo o bien patrimonial tiene un mensaje (o historia) y que pretende transmitir mediante su ejercicio expositivo, para ello utiliza diferentes canales. Sin embargo, no siempre este mensaje es percibido por el público y por lo que es imposible que se produzca un proceso de enseñanza-aprendizaje durante la visita, por tanto, se necesita que se identifiquen (se sintonicen) y se utilicen estos canales o instrumentos de comunicación para se produzca una educomunicación (Aparici, 2012) efectiva durante la visita. En este artículo se presenta una investigación en la cual se elaboró y validó una herramienta (cuestionario) cuyo objetivo único y real era evaluar cómo es el proceso de comunicación bidireccional (museo-visitante y visitante-museo). Fue llevada a cabo en la ciudad italiana de Bolonia, por la más que constatada cantidad, calidad y variedad de museos que alberga. Los resultados arrojados son ciertamente interesantes, por un lado puso de manifiesto como los museos son las instituciones encargadas de romper el hielo comunicativo y que han de ser las encargadas de optimizar los canales comunicativos y, por otro lado, mostró como los visitantes a estas instituciones, su público, dan pistas de como son los nuevos sistemas de comunicación, como los utilizan y lo que se espera de ellos.

**Palabras clave:** museos; educación no formal; educación y cultura; comunicación interactiva; tecnología educativa.

## Abstract

Every museum or heritage has a message (or history) and that it intends to transmit through its expository exercise, for this purpose it uses different channels. However, this message is not always perceived by the public and therefore it is impossible for a teaching-learning process to occur during the visit, therefore, it is necessary to identify (tune in) and use these channels or instruments of communication for an effective educommunication (Aparici, 2012) during the visit. This article presents an investigation in which a tool (questionnaire) was developed and validated whose sole and real objective was to evaluate how the bidirectional communication process is (museum-visitor and visitor-museum). It was carried out in the Italian city of Bologna, for the more than verified quantity, quality and variety of museums it houses. The results are certainly interesting, on the one hand it showed how museums are the institutions responsible for breaking the communicative ice and that they have to be responsible for optimizing communication channels and, on the other hand, showed how visitors to these institutions, their audience, give clues as to how the new communication systems are, how they use them and what is expected of them.

**Keywords:** museums; Informal education; education and culture; interactive communication; educative technology.

---

## 1. Nuevos requisitos para los museos

Cada vez son más los museos que han dejado atrás su presentación decimonónica como templos del saber y están dando el paso a ser ágoras, centros de reunión del pueblo, en el que habla, discute y crece la ciudadanía. Algunos especialistas opinan que los museos son entes comunicativos en sí mismos (Espacio Visual Europeo, 2018), la realidad es que en la mayoría de las ocasiones, no hablan el mismo lenguaje que la sociedad, ni usan los mismos medios. Por lo tanto, no se puede aprender (y esta finalidad educativa es intrínseca al museo por definición) si no se es capaz de entender lo que se transmite (Asencio y Pol, 2002).

La sociedad, por su parte, ha dado un paso más en la comunicación a través de la tecnología. Pero esta tecnología no es únicamente un sistema digital, conlleva otra cuestión (aparentemente) secundaria que es la que realmente está transformando el procomún: la comunicación bidireccional y horizontal, basada en el concepto de Clautier (2012) de EMIREC, en el que una persona es al mismo tiempo emisor y receptor, coprotagonistas del acto comunicativo.

Este protagonismo compartido es el que debiera tener el museo con la sociedad. Concretamente con la comunidad en la que surge y a la que no sólo tiene que contarle una historia, sino que debe hacerlo en un lenguaje en el cual le permita establecer un diálogo y sobre todo, producir un proceso de enseñanza-aprendizaje. Por todo esto el primer objetivo de la investigación que da lugar a este artículo es conocer cómo se conecta el patrimonio con su comunidad y cómo es la participación de ésta en las instituciones patrimoniales y museísticas.

Después de intentar llevar a cabo esta investigación en los museos andaluces más cercanos y no ser posible por la falta de colaboración institucional se decidió buscar otro emplazamiento con unas características específicas donde desarrollarla. Es por ello que se eligió la ciudad de Bolonia, Italia, la cual presenta una cantidad de museos en su centro histórico digna de mención, más de cincuenta salas expositivas, con diferentes sistemas de propiedad y de gestión (pública - estatal, regional y comunal-, mixta y privada). Esta riqueza museística, junto con la presencia

histórica de la Universidad, hizo que se entendiera que la realidad de Bolonia era digna de estudio. Esto desencadenó una serie de preguntas previas que fueron dando cuerpo a la investigación. ¿Estarían los museos de Bolonia en consonancia con los requisitos comunicativos de la Nueva Sociedad del Conocimiento? ¿Habrán implementado los museos de Bolonia las nuevas tecnologías del aprendizaje y el conocimiento consiguiendo así estar más próximos a los visitantes? ¿Cuál será la experiencia de los visitantes al estar en un entorno museístico y hacer uso de las TAC? ¿Enriquecerán realmente la experiencia desde el punto de vista comunicativo y educativo estas tecnologías?

## 2. Diseñando el instrumento de investigación

Para acercarse a la realidad educomunicativa de los museos de Bolonia era necesario realizar una investigación con la metodología propia del ámbito museístico, pero dando un paso más. El museo ha desarrollado a lo largo de su historia un sistema de investigación y evaluación propio que se conoce como estudio de público<sup>1</sup>. Sin embargo, estas investigaciones no han profundizado en el conocimiento del grado de comunicación entre el museo y el visitante y viceversa, siendo la comunicación (bidireccional) entre ambos el paso previo al proceso de enseñanza-aprendizaje que se puede desarrollar de manera ubicua, no formal y transversal durante la visita.

Este era el reto mayor: realizar un cuestionario que permitiera evaluar la comunicación museo-visitante para, a partir de esos resultados, poder establecer en qué grado estos son capaces de aprender con los sistemas comunicativos del museo. Se ha querido profundizar en este cuestionario tanto en los sistemas de comunicación tradicionales como en los nuevos sistemas basados en las tecnologías digitales.

Se seleccionaron una serie de museos de la ciudad que fuesen representativos de la realidad museística de la misma, de esta manera se escogió un museo de gestión privada (Museo de la Città di Bologna, perteneciente a la fundación Genus Bononiae) y cuatro comunales<sup>2</sup> (Collezione Comunale d'Arte, Museo Cívico Medievale y Museo Cívico Archeológico y Museo del Patrimonio Industriale).

Para llegar a darle la forma definitiva al cuestionario fue necesaria el trabajo conjunto de los responsables de educación y comunicación del Museo Cívico Medievale y la directora del Museo del Patrimonio Industriale de la Ciudad de Bolonia, junto a la profesora Beatrice Borghi de la Universidad de Bolonia. Tras varias revisiones se decidió reducir la extensión del mismo (de treinta preguntas iniciales a dieciséis en la versión final) y para facilitar la compilación de los datos y el tratamiento posterior, se eliminaron todas las preguntas abiertas del mismo, limitando la variabilidad de la respuesta lo más posible (únicamente en algunas preguntas de la segunda parte del cuestionario se introduce la opción de "otros").

---

<sup>1</sup> Estos estudios de público históricamente consistían en recabar información mediante una serie de cuestionarios sobre las costumbres de los visitantes a la hora de realizar la visita a esta institución cultural. En nuestro país se ha encargado tradicionalmente el Laboratorio Permanente de Público de los Museos del Ministerio de Cultura. Entre sus objetivos está el saber cómo y cuándo se visitaba el museo, qué servicios se utilizaba, si se había llegado en transporte público o privado, el origen de la visita (ocio, trabajo, en familia, en pareja, etc) entre otras cuestiones.

<sup>2</sup> La gestión comunal en Bolonia se corresponde con la gestión municipal en nuestro país. Museos públicos municipales.

Una vez que se terminó de elaborar el cuestionario quedaba decidir cómo se iba a hacer llegar a los visitantes: En soporte papel y los visitantes lo contestarían de manera voluntaria a la salida de la visita. Para facilitar las respuestas se tradujeron los cuestionarios a tres idiomas: inglés, italiano y español.

El cuestionario se estructuró en una serie de ámbitos (Figura 1) en los cuales se analizaba desde la identificación de los sistemas de comunicación del museo por parte de los visitantes hasta el reconocimiento de los sentidos utilizados durante la visita o la comprensión del mensaje del museo.

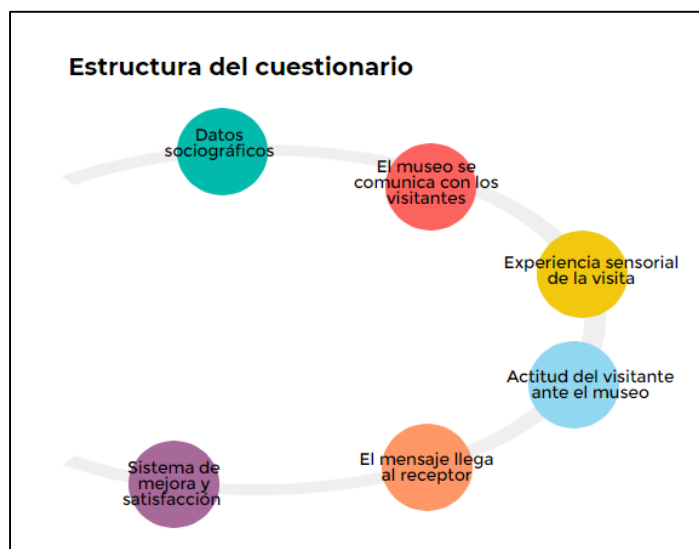


Figura 1. Estructura del cuestionario

En el primer ámbito se trata de conocer mediante una serie de preguntas al visitante a través de sus datos sociográficos. Siguiendo las pautas observadas en los estudios de público realizados por el Laboratorio Permanente de Público de Museos dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España; sexo, edad, ocupación y procedencia de los mismos.

En el segundo ámbito, el museo como institución comunicativa empieza a transmitir una serie de mensajes a los visitantes. El museo tradicionalmente ha utilizado unos sistemas de comunicación propios para su entorno. Estos son los más comunes. Pero poco a poco se van introduciendo otros basados en las tecnologías digitales, en la utilización de la interactividad o de los dispositivos móviles que la población tiene a su alcance (vinculado con la filosofía BYOD<sup>3</sup>). La identificación de estos sistemas de comunicación por parte de los visitantes facilitará la optimización de recursos y esfuerzos. Las opciones que se proponían como respuesta a una de estas preguntas son las siguientes:

<sup>3</sup> Acrónimo en inglés de *Bring Your Own Device*, "trae tu propio dispositivo". El museo en este caso sólo tiene que construir los contenidos que quiera transmitir, el soporte físico necesario para acceder a ellos lo aporta cada visitante. Esto reduce sustancialmente el gasto por mantenimiento o reparación de los dispositivos digitales propios del museo.

- *Cartelas individuales de las obras*: Sistema de comunicación tradicional. En ellas se puede encontrar información sobre el autor de la obra, la fecha de realización, el material o la técnica, el número de catálogo o de registro de la obra que ha asignado el museo.
- *Textos explicativos*: Sistema tradicional. Se pueden encontrar en las salas en diferentes soportes, como letras impresas en la pared, sobre paneles de madera o metálicos. Normalmente, aportan información sobre la sala en cuestión o sirven de introducción a cada sección del museo.
- *Audioguías*: Sistema tradicional. Es uno de los recursos que mayor implantación ha tenido, tanto en museos como en bienes patrimoniales. A disposición del visitante en soporte y contenido. Los últimos avances en este instrumento se basan en generar el contenido y que el propio visitante utilice su dispositivo móvil como soporte físico (BYOD).
- *Hojas de Sala*: Sistema tradicional. Hojas de papel que están en las salas a disposición de los visitantes. Soporte de coste muy bajo y permite la comunicación en varios idiomas. El contenido puede ser parecido al que hay en los textos explicativos.
- *Folletos de mano con explicaciones*: Sistema tradicional. Uno de los más difundidos, presentes en todos los museos. La información que se puede encontrar en ellos es muy variada, de forma generalizada nos dan una visión panorámica del museo y sus colecciones.
- *Dioramas*: Sistema tradicional. Son recreaciones a tamaño natural o en escala menor de una realidad. Al ser muy visuales tienen una alta capacidad comunicativa y educativa.
- *Códigos QR*: Sistema basado en las tecnologías digitales. Se les puede dotar de contenido muy variado, desde datos concretos del museo como horarios de apertura y cierre, enlaces a las redes sociales o teléfonos de contacto, hasta contenidos complementarios más complejos como vídeos, líneas del tiempo, esquemas, mapas, etc.
- *Realidad Aumentada*: Sistema basado en las tecnologías digitales. Está despuntando como uno de los sistemas más llamativos para los segmentos más jóvenes de visitantes (en su mayoría *nativos digitales*). Basado en la superposición de una capa de información virtual sobre la analógica. En algunos museos esta realidad aumentada está transformando el sistema de audioguías y la experiencia de la visita al museo.
- *APP propia del museo*: Sistema basado en las tecnologías digitales. Aplicación informática para dispositivos móviles propia del museo. Existen infinidad de posibilidades tanto de contenido, como de forma y de presupuesto. Cada vez se ofrecen en el mercado programas para poder desarrollarlas de forma económica y con contenidos cada vez más sorprendentes.
- *Audiovisuales*: Sistema mixto de información. Se pueden considerar dentro del grupo de las tecnologías que inicialmente entraron en los museos y que durante mucho tiempo revolucionaron la experiencia de la visita. Películas o documentales programados para emitir de forma continua, explica o amplía el contenido del museo. Algunos de estos han incorporado tecnología 3D, renovando la forma de comunicación. Muchos de ellos siguen de actualidad sobre todo si se revisan los contenidos y el lenguaje que se emplean para transmitir el mensaje.
- *Códigos NFC*: Sistema basado en las tecnologías digitales. Códigos de comunicación de campo cercano (*Near Field Communication*, en inglés), similar al Código QR, pero en este caso no se

requiere del escaneo de ningún código ni descarga de una aplicación específica, sino que funciona de forma inalámbrica, conectando dispositivos entre sí, o los propios dispositivos con los contenidos que se produzcan.

- *IBeacons o balizas*: Sistema de comunicación basado en las tecnologías digitales. Apoyados en tecnologías Bluetooth 4.0, trata de emitir una información que el dispositivo móvil recibirá cuando esté en el campo de acción de la baliza en cuestión. Cuando el visitante entra en determinada localización recibe la información que necesita para entender todo lo que está viendo.

La incursión de las tecnologías digitales en la sociedad del siglo XXI se ha visto reforzada por el desarrollo de sistemas de comunicación ubicua y bidireccional, uno de estos ejemplos se encuentra en las redes sociales, las cuales también se han intentado identificar. Este sistema plantea un nuevo modelo comunicativo basado en el diálogo instituciones-visitantes, es una comunicación entre iguales en la cual ambas partes se convierten en emisores y receptores del mensaje transmitido (EMIREC, según Cloutier, 2012).

En esta identificación de los sistemas de comunicación y dentro de este mismo ámbito resultaba interesante conocer la idea del visitante del público objetivo de estos instrumentos de comunicación, a quienes están destinados. La especialización o segmentación (mensajes diferentes para cada segmento de público concreto) de los mensajes comunicativos es una de las mayores garantías para el éxito comunicativo del museo. En la medida en que el mensaje se adapte a cada uno de los segmentos de público dando respuesta a sus intereses y nivel educativo existirá mayor nivel de comunicación. Un visitante que considera que el recurso está adaptado a él, se ha considerado que tendrá una predisposición mucho más positiva a entender el mensaje que aquellos que piensen a priori que no están pensados para ellos.

Dentro de los segmentos del público, también se encuentra la identificación de los recursos o instrumentos comunicativos que están destinados a aquellas personas que tienen algún tipo de alteración en alguno de los sentidos; una barrera comunicativa de primer orden en el museo. En la proporción en la que se intenten paliar estos hándicap se estará favoreciendo la plena experiencia de la visita.

Finalmente, en este segundo apartado se trata también de registrar cuántos instrumentos de comunicación (visitante-museo) son identificados durante la visita. Esta pregunta hace referencia a los nuevos sistemas de comunicación reclamados por la Sociedad del siglo XXI. Una comunicación horizontal; bidireccional. En éstos la institución habla pero también escucha a los visitantes, es una relación basada en el diálogo; "1to1", uno a uno. Es por esto que es tan importante que el visitante encuentre instrumentos y canales con los que poder comunicarse con el museo. Más allá de los sistemas tradicionales de comunicación como son el libro de visitas, el buzón de sugerencias o las obligatorias hojas de reclamaciones, en la investigación se han incorporado otros sistemas adaptados al momento actual, como son las Redes Sociales, los sistemas basados en tecnologías digitales o con soporte digital (como los propios códigos QR).

De manera que este apartado de la comunicación del museo con el visitante tiene el siguiente recorrido. En un primer momento se identifican sistemas de comunicación del museo (tradicionales y basados en las tecnologías digitales) con el visitante, posteriormente se

profundiza en las redes sociales como paradigma de la comunicación del siglo XXI, identificación de los segmentos a los que están destinados estos recursos (incluyendo recursos específicos para discapacidades concretas) y en último lugar se pregunta por la identificación de vías de comunicación del visitante con el museo, cerrando de esta manera el recorrido de lo que sería una comunicación en ambos sentidos.

El tercer ámbito del cuestionario pretendía profundizar en experiencia en sí de la visita al museo y la implicación sensorial del visitante en la misma. Para Kotler y Kotler (2001) el éxito en el futuro lo tendrán los museos que superen la visita basada en un solo sentido (generalmente el visual) y ofrezcan a sus visitantes una *experiencia multisensorial*. Este es el motivo por el que resultaba interesante conocer cuántos sentidos se han empleado durante la misma. Según la pirámide de aprendizaje de Edgar Dale (Domingo, J., Durán, J. L., & Martínez, H., 2016, p. 75) los alumnos (consideremos en este momento a los visitantes del museo alumnos del mismo) retienen un 10% de lo que leen, un 20% de lo que escuchan, un 30% de lo que ven, un 50 % de lo que ven y escuchan, un 70% de lo que descubren con otros alumnos, un 80% de lo que obtienen de sus experiencias personales, un 90% de lo que dicen sobre lo que han hecho y un 95% de lo que le enseña otro compañero. Por lo tanto, aquellos museos en los que la visita se limita a la contemplación estética, en la que únicamente se emplea el sentido de la vista (para ver o para leer) se está reduciendo el potencial didáctico del mismo hasta la mitad de su capacidad comunicativa. Junto con esto también se puede afirmar que cada uno de los sentidos tiene una capacidad de evocación diferente. Siendo el sentido de la vista uno de los más limitados en este aspecto. Según un estudio de la Universidad de Rockefeller, la “potencia” evocadora de cada uno de los sentidos es la siguiente:

Tabla 1  
*Porcentaje evocador de cada sentido*

<i>Sentido</i>	<i>Porcentaje evocador del sentido (%)</i>
Olfato	35
Gusto	15
Vista	5
Oído	2
Tacto	1

Fuente: <http://bangbranding.com/blogbang/sentidos-branding/>

En la medida en la que el museo consiga integrar los diferentes sentidos en la visita, ésta será más sensorial y tendrá más posibilidades de éxito comunicativo. Para poder determinar qué sentidos han utilizado se pregunta directamente al visitante, así como la simultaneidad en su uso.

La cuarta parte está vinculada con la actitud del visitante ante la información que aporta el museo. Aspecto fundamental del proceso de comunicación es el receptor del mensaje del museo, el cual debe estar atento a las diferentes formas que tiene el museo de comunicarse con él. Una de las más generalizadas son los textos explicativos. Este tipo de texto está presente en todos los museos pero no todos los visitantes se detienen a leerlos, la proporción de textos que un visitante lea puede estar en relación con el grado de aprendizaje durante la visita. Sin embargo, para muchos visitantes estos textos no son fáciles ni de leer ni de entender. Conocer las causas de esta

situación ayudará al museo a superar dichas barreras comunicativas y tener una mayor probabilidad de éxito. La forma de presentación, el contenido y cómo se gestione determinará la facilidad o dificultad con la que el visitante se enfrente al mensaje que se pretende transmitir desde el museo. Es por esto que en el cuestionario que se ha realizado se presentan cuatro preguntas cuya finalidad era entender si el visitante había leído la información que el museo le había aportado y cómo la consideraba. Todas las preguntas son cerradas presentando una batería de respuestas lo suficientemente amplia como para recopilar todas las posibles situaciones.

La quinta parte, una vez que se han identificado los instrumentos con los que el museo se está comunicando y si se han utilizado o no, el siguiente paso está destinado a conocer la percepción que tiene el visitante del mensaje (o *Historia*, en términos de Cummings, 1940) que ha recibido por parte del museo. Una vez que la historia sea conocida o reconocida, se preguntará acerca de la relevancia de estos nuevos conocimientos. Si por el contrario la visita no ha sido tan comunicativa como se esperaba, se profundiza en las dificultades que ha detectado y que han impedido que el proceso de aprendizaje se desarrolle con éxito. Dando de nuevo posibles respuestas cerradas centradas en la calidad de las explicaciones del mismo, el interés de la información, el lenguaje utilizado y su especificidad, si le ha solicitado un esfuerzo extraordinario poder comprender lo que se pretendía comunicar o si por el contrario, el conocimiento previo del visitante en el tema tratado por el museo es superior al que ofrece el mismo.

El sexto apartado cuenta con dos sub-apartados a su vez, por un lado, se le pide al visitante alguna propuesta para mejorar el sistema educomunicativo del museo con el visitante y viceversa. Así como su grado de satisfacción general con la visita (mediante seis emoticonos de satisfacción graduales).

### **3. Una vez compilados y analizados los datos...**

Los resultados de la investigación desarrollada se pueden analizar desde varias perspectivas. Desde la participación, quedó patente que sólo en aquellos museos en los que hubo una implicación directa del personal del museo en el fomento de la participación, se recogió un número suficiente de cuestionarios como para poder ser representativo de las visitas de dicha institución; la Collezione Comunale d'Arte (trescientos veintidós cuestionarios) y en el Museo de la Città di Bologna (cien cuestionarios). En los demás museos, no se recogieron cuestionarios suficientes para ser muestra representativa, aunque sí que participaron en la preparación del cuestionario.

En lo referente a la identificación de los sistemas de comunicación tradicional no hay duda que son interpretados con muchísima más facilidad por el público visitante que los nuevos sistemas basados en las tecnologías digitales. En el caso concreto de la Collezione Comunale d'Arte, en cada una de las salas se presenta la audioguía en soporte digital mediante un código QR y sólo un 8'67% del total de los participantes en el estudio<sup>4</sup> reconocieron este instrumento en las salas del museo. Esto nos indica que para más del 90% T.P.E., este recurso pasó inadvertido, por lo tanto es un sistema de comunicación en el cual el museo (o la colectividad de Museos Cívicos de

---

<sup>4</sup> En adelante se utilizará la abreviatura T.P.E.



la Città di Bologna, ya que este servicio es común en los museos de gestión Comunal) ha invertido un esfuerzo (económico y humano) y no está siendo interpretado como tal por los visitantes. En la tabla 2 se presentan los resultados de la identificación que hacen los visitantes de los instrumentos de comunicación museo-visitante. Se han dividido según se han considerado tradicionales o basados en las tecnologías digitales.

Tabla 2

Resultados de los sistemas comunicativos identificados por los visitantes

Sistema comunicativo		Collezioni Comunali d'Arte			Museo di Storia della Città		
		Número de casos	Porcentaje (%)	Presente en este museo	Número de casos	Porcentaje (%)	Presente en este museo
Sistema tradicional	Cartelas individuales de las obras	174	21'56	Si	60	12'25	Si
	Textos explicativos	111	13'75	Si	55	13'48	Si
	Audioguías	120	14'87	Si	72	17'65	Si
	Hojas de Sala	67	08'30	Si	33	08'09	Si
	Folleto de mano con explicaciones	171	21'19	Si	55	13'48	Si
	Dioramas	13	01'61	No	35	08'58	Si
Sistema basado en tecnología digitales	Códigos QR	70	08'67	Si	1	00'24	No
	Realidad Aumentada	8	00'99	No	28	06'86	No
	APP propia del museo	46	05'71	No	17	04'17	No
	Audiovisuales	27	03'35	No	61	14'96	Si
	Códigos NFC	0	00'00	No	0	00'00	No
	IBeacons o Balizas	0	00'00	No	1	00'24	No
TOTAL		807	100'00		408	100'00	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

Segmento de público al que consideran los visitantes que están destinados los materiales que han encontrado en la Collezioni Comunali d'Arte y en el museo de Storia della Città

Segmento de público	Collezioni Comunali d'Arte		Museo de Storia della Città	
	Número de casos	Porcentaje (%)	Número de casos	Porcentaje (%)
Niños/as	20	05'60	28	15'30
Familias	139	38'95	56	30'60
Grupos de escolares	97	27'17	47	25'68
Jóvenes	74	20'72	37	20'22
Otros	27	07'56	15	08'20
TOTAL	357	100'00	183	100'00

Fuente: Elaboración propia

Una vez identificados los sistemas de comunicación también se pretendía analizar quién consideraba el visitante que era el público objetivo de ésta. En este caso, uno de cada tres visitantes encuestados de ambos museos identificó a las "familias" como segmento objetivo del museo. En el caso de la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia, el menor de los segmentos es el público infantil y en el caso del Museo de Storia della Città es el penúltimo segmento en orden decreciente de casos aunque este sea uno de los que más visita los museos. Especialistas como Ricard Huerta los considera el público por excelencia, los niños, sobre todo organizados en grupos de escolares. La sumatoria de ambos segmentos (niños/as y grupos escolares) hace que este

nuevo segmento alcance la primera posición en el Museo de Storia della Città y en la Collezioni Comunali d'Arte la segunda. A la luz de estos resultados, ¿Podemos plantear qué es diferente la comunicación que plantea el museo para los niños y niñas que visitan el museo con sus familias que la que hacen con los centros educativos?

Ahora intercambiamos los roles del museo-emisor de mensaje y visitante como receptor del mismo, en este momento es el museo el que escucha a los visitantes. Para ello se les pedía que identificaran los sistemas de comunicación de los visitantes con la institución. Los resultados han sido dispares en ambas instituciones, si bien en el análisis de las respuestas registradas en la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia (un total de 264), existe un predominio de los sistemas tradicionales de comunicación: libro de visitas y buzón de sugerencias suman un total del 28'41% T.P.E., casi un tercio de las mismas. Cabe destacar la respuesta relativa a los sistemas de comunicación mediante códigos QR, que si bien es cierto que se encuentran en el museo, su uso no es el comunicativo bidireccional (se trata de un soporte de los audios de la audioguía). Por lo tanto, este ítem que había alcanzado el 25'38% T.P.E. no ha sido correctamente identificado. De esta manera, más de un tercio de los visitantes (32'57% T.P.E.) reconocen que no han identificado ningún sistema de comunicación con el museo y otro tercio queda vinculado a sistemas tradicionales de comunicación asincrónicos y unidireccionales, lo cual impide el deseado diálogo bidireccional museo-visitantes.

En cuanto al análisis de las respuestas del Museo de Storia della Città, se han recopilado un total de setenta y dos respuestas de las cuales el 30'56% hace alusión a que los visitantes no han identificado ningún sistema por el que ellos se hayan podido comunicar con el museo. Muy de cerca, con un 27'78% T.P.E., están los que han identificado las pantallas táctiles como sistemas de comunicación visitante-museo. Destacar el 20'83% T.P.E. que reconocen haber identificado el buzón de sugerencias del museo. En el apartado de "otros" llama la atención las tres respuestas compiladas: Esta encuesta (2'78% T.P.E.), Staff (1'39% T.P.E.) y "Emails" (4'17% T.P.E.).

La parte del cuestionario que profundizaba en la implicación del visitante con la educomunicación del museo ha arrojado luz a la problemática de muchos de estos sistemas tradicionales como son los paneles explicativos o los textos en las paredes.

En la Collezioni Comunali hemos obtenido un total de 322 respuestas de lo que cabe destacar que casi la mitad (48'14% T.P.E.) de los encuestados se han leído algunos de ellos (se ha estimado la mitad de los paneles) y que el 37'55% T.P.E. encuestados en este museo se ha leído entre el 75% y el 100% de los paneles explicativos durante la visita. Según los datos recopilados en el estudio realizado en el Museo de Storia della Città, un 11% T.P.E. afirman haber leído todos los paneles explicativos presentes en el museo, prácticamente la misma proporción de aquellos que no han leído ninguno o casi ninguno (10% T.P.E.). Sorprende observar cómo el 37% T.P.E. han leído "casi todos, la mayoría", esto facilita enormemente la aprehensión del mensaje museográfico por parte de los visitantes. Las estadísticas de los dos museos se presentan en la Figura 2.

En el paso siguiente en la investigación por determinar el grado de aprendizaje del visitante durante el recorrido por el museo estaba la profundización en la consideración de los paneles que habían leído. Para ello se establecieron dos categorías: ha sido fácil de leer y si han sido fáciles de entender. Según los resultados obtenidos, en ambos casos ha sido más fácil leer que entender el

texto. Pero si bien ha estado prácticamente igualada la dificultad lectora y comprensiva en la Collezioni Comunali (71% T.P.E. y 68'63%, respectivamente), en el Museo de Storia della Città ha habido una diferencia significativa, frente al 70% T.P.E. que afirmaban que era fácil leer los textos, nos encontramos que solo el 56% T.P.E., afirmaban que era fácil de comprender, por lo que hay un 14% T.P.E. que han afirmado que les es fácil leer el texto pero no han sido capaces de entenderlo.

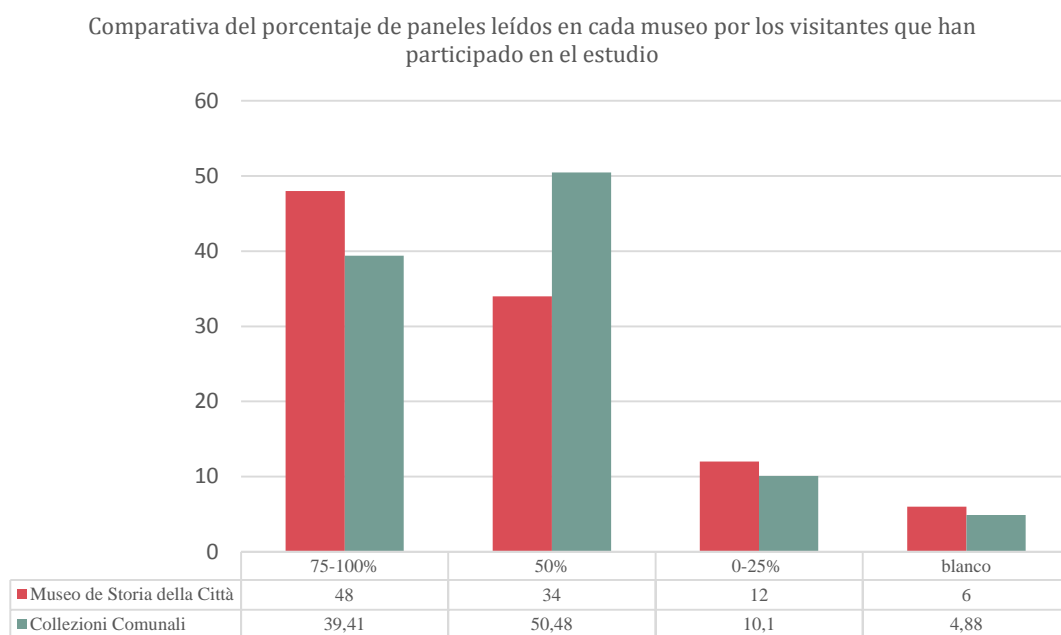


Figura 2. Comparativa del porcentaje de paneles leídos en cada museo por los visitantes que han participado en el estudio en el Museo de Storia della Città y en la Collezioni Comunali d'Arte, Bolonia

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4

Causas por las que la lectura y la comprensión de los textos no haya sido fácil según los visitantes que han participado en el estudio

Causas que dificultan la lectura y la comprensión de los textos	Collezioni Comunali d'Arte		Museo de Storia della Città	
	Nº de casos	Nº de casos (%)	Nº de casos	Nº de casos (%)
El lenguaje era muy complicado	16	18'18	7	20'00
Había excesivos datos	5	05'69	2	05'71
El nivel de comprensión	7	07'95	3	08'57
No tenía las gafas	4	04'55	1	02'86
El texto era muy largo	11	12'50	3	08'57
El tamaño de la letra	8	09'09	0	00'00
Otros	37	42'04	19	54'29
TOTAL	88	100'00	35	100'00

Fuente: Elaboración propia

Se necesitaba profundizar un poco más en las causas de esta dificultad ya que se quería saber si es una estimación endógena (del visitante) o exógena (referente a lo que le ofrece el museo). Aunque existe una gran homogeneidad en la mayoría de las respuestas compiladas tal y

como se observa en la tabla 3, hay una que destaca sobre las demás (18´18% T.P.E. de la Collezioni Comunali y 20% T.P.E. del Museo de Storia della Città) y es la relativa a la complejidad del lenguaje utilizado en los textos que se han encontrado en el museo. La categoría de “otros” ha sido en las dos instituciones la respuesta de mayor frecuencia, y aportando mediante la respuesta abierta la causa identificada por los visitantes. En este caso, lo más repetido ha sido el problema idiomático para leer y entender los textos, ya que la mayoría estaban en italiano.

La siguiente pregunta relativa a la identificación del visitante del mensaje que ha comunicado el museo es una de las más significativas por varios aspectos. En primer lugar, si el visitante tiene un conocimiento previo de que el museo le va a transmitir un mensaje, tiene una predisposición a escuchar y a aprender. Si por el contrario el visitante no conoce esta situación puede mostrarse más hermético a la comunicación, para lo cual el museo tendrá que hacer un esfuerzo más por llegar a comunicarse y a transmitir su mensaje. De los datos recogidos en la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia el 75´78% T.P.E., respondieron de manera afirmativa. En el Museo de Storia della Città, este porcentaje se eleva al 94% T.P.E. quienes reconocieron que tras la visita éste cuenta una historia, transmite un mensaje. Este reconocimiento es fundamental, de esta manera el visitante se predispone a aprender.

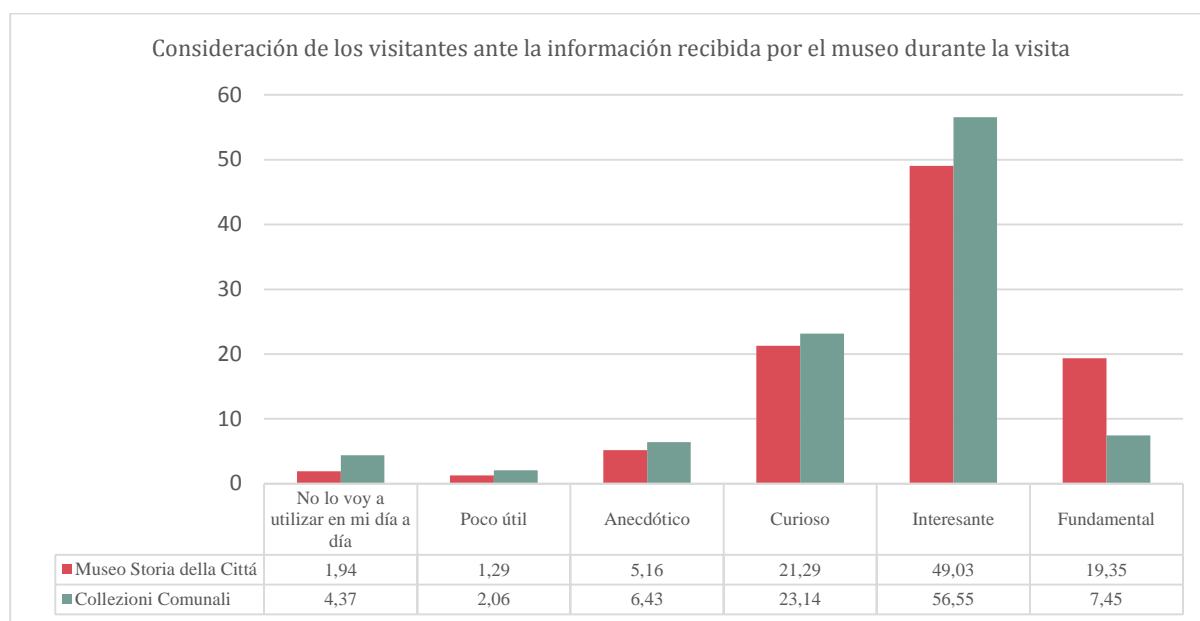


Figura 3. Consideración de los visitantes sobre la información recibida por el museo durante la visita

Fuente: Elaboración propia

En el momento en el cual se ha reconocido que el museo les ha transmitido un mensaje, se estaba en la disposición de identificar si se ha aprendido algo durante la visita o no. A la luz de estos resultados, existe una mayoría abrumadora de visitantes que afirman haber aprendido algo durante la visita al museo. Por lo tanto, el museo está desarrollando correctamente su finalidad educativa. La profundidad de este aprendizaje o la calidad del mismo en este momento no se pueden llegar a conocer en esta investigación, aunque puede suponer la apertura a un campo de profundización muy interesante. Los visitantes que han participado en el estudio en el Museo de

Storia della Città y que han contestado esta pregunta lo han hecho con unanimidad. De los cien cuestionarios compilados, en este caso el 95% consideran que han aprendido algo durante la visita (el 5% restante del T.P.E. en el estudio han dejado la pregunta en blanco).

Aunque no era el objetivo de esta investigación profundizar en la calidad del aprendizaje, sí que se podía preguntar al visitante cómo consideraba este aprendizaje, la información que ha recibido cómo la catalogaría. Para ello se le aportaban una serie de opciones que iban en un amplio abanico desde considerarlo algo anecdótico, poco útil o que no lo va a ser utilizado en su día a día, hasta considerarlo como algo fundamental, curioso o interesante. En esta ocasión, para facilitar la presentación de los datos se ha seleccionado la Figura 3.

Las siguientes preguntas inciden en las dificultades que ha encontrado el visitante para decodificar esta información y en sus propuestas de mejora para facilitar la comunicación museo-visitante y viceversa.

Para facilitar la exposición de las aportaciones que han realizado los visitantes que han participado en el estudio de ambos museos se han categorizado en función de la tipología de la aportación. Partiendo del análisis de las respuestas en sí, se han establecido diferentes agrupamientos: relacionadas con el idioma en el que se comunica el museo, relacionadas con la implementación de tecnologías digitales, las vinculadas a la accesibilidad del propio museo (indicaciones, luz, etc.) y finalmente aquellas relacionadas con la cantidad de información que aporta el museo.

La aportación más numerosa en ambos museos es la relacionada con el idioma en que se comunica la institución, siendo más alta esta aportación en el caso del Museo della Storia di Bologna (51'22%T.P.E.) y repitiéndose a la vez, con gran frecuencia la cuestión de la calidad de las traducciones. Las siguientes aportaciones realizadas por los visitantes están vinculadas a la implementación de tecnologías digitales que enriquezcan la experiencia de la visita al museo, la cuestión de la accesibilidad y la información aportada por el museo. La Collezioni Comunali d'Arte, al ser un museo instalado en un Palazzo, con las limitaciones expositivas que ello puede suponer, registra un mayor porcentaje de aportaciones relativas a la necesidad de implementar tecnologías digitales, la mejora de la accesibilidad (tanto al museo en sí, como a la información que contiene) y la cantidad y la calidad de la información. Consideramos importante realizar una reflexión en torno a los resultados recopilados en esta pregunta, y concretamente en los relativos a la implementación de las TIC. Precisamente es el único museo de toda la ciudad de Bolonia que en este momento contaba con un sistema de audioguías en QR. En preguntas anteriores se pudo observar cómo los visitantes no habían identificado la presencia de esta tecnología y si lo hubiesen hecho, no habían llegado a utilizarla durante su visita. Es por ello que no reconocían exactamente cuál era su uso (se produjo una mala identificación de la finalidad de los códigos atribuyéndole comunicación con el museo, cuando realmente eran soportes del contenido audiovisual de la audioguía tradicional). Se ha observado que los visitantes están solicitando la implementación de las tecnologías en los museos, pero cuando se les ofrecen no son capaces de utilizarlas, surge la duda de si será una cuestión que está en el procomún de la sociedad que la presencia de las tecnologías es fundamental para mejorar la comunicación aunque no se sepa exactamente cómo se utilizan o para qué sirven, ¿Será que existe un prejuicio negativo ante un espacio

aparentemente decimonónico y no le damos la oportunidad de dejarnos sorprender con todos sus recursos?

#### **4. Conclusiones**

Una vez terminado el trabajo de investigación debemos tener una visión mucho más abierta de la situación de los museos de Bolonia y su sistema educomunicativo.

Después de la experiencia de intentar investigar en los museos andaluces y que sistemáticamente cerraran las puertas, llamó la atención la predisposición de las instituciones boloñesas a la participación e implicación en el proyecto. Desde la Universidad, concretamente el Dipartimento di Scienze dell'Educazione, hasta los directores y responsables de educación de los diferentes museos de la ciudad se mostraron abiertos a la participación activa en el proyecto de evaluación de su sistema de comunicación.

En segundo lugar, destacar la cantidad de museos que se podían localizar en el centro de la ciudad. Si bien es cierto que muchos de ellos no podrían ser considerados como tal, ya que no cumplen las mínimas funciones atribuidas por el ICOM para estas instituciones por definición. La realidad es que muchos de ellos superan con creces (tanto por la cantidad y la calidad de la colección que albergan, como por los recursos museográficos empleados) el panorama museístico de ciudades de renombre en España.

El objetivo último de este estudio era conocer cómo se comunicaban los museos locales de Bolonia, en qué grado llegaban a comunicarse con los visitantes y cómo eran capaces de articular los recursos tradicionales museográficos con las tecnologías digitales. El resultado ha sido muy positivo, aprendiendo que las tecnologías *per sé* no tienen sentido si no van acompañadas de una razón de ser. Hay museos altamente tecnificados que predisponen a los visitantes a lo que van a experimentar (Museo della Storia di Bologna), frente a otros museos considerados tradicionales, a los que les queda un recorrido mayor en la transformación de los sistemas comunicativos. A diferencia de lo que podíamos pensar antes de iniciar esta investigación, la reticencia a la implementación y al uso de la tecnología en los museos tradicionales no es únicamente una filosofía institucional, también está relacionada con los visitantes, sus características y experiencias personales (puede que en último término con la generación a la que pertenecen).

En cuanto a la superación de las limitaciones económicas y humanas de los museos, parece ser un mal endémico de la institución, que va más allá de fronteras y que se ha convertido en una pandemia. Aun así se ha podido conocer diferentes soluciones que palian esa falta crónica de medios. La colaboración entre instituciones museos-universidad, universidad- ayuntamiento, museos- fundación, parece ser mucho más fluida y compenetrada de lo que hemos encontrado en la comunidad andaluza. Junto con todos los servicios culturales públicos existe una gran presencia de la financiación privada, fundaciones privadas que apuestan por el desarrollo de la cultura, por la inversión patrimonial en la ciudad. Y otras figuras intermedias (mixta), entre las cuales se puede situar a la Universidad de Bolonia. Los museos de la Universidad cuentan con unas grandes colecciones fruto de su trayectoria histórica, pero también se ha encontrado en ellos un atisbo de renovación, se han encontrado soluciones museográficas basadas en la creatividad y en la explotación del objeto desde el punto de vista comunicativo.

En resumen, a partir de las investigaciones y experiencias realizadas en los numerosos contextos presentados, ha sido posible determinar cómo el "patrimonio" demuestra ser un ámbito didáctico e integrador de gran valor educativo, capaz de proyectar el potencial de la enseñanza específica del patrimonio cultural en horizontes más amplios, utilizando las herramientas de comunicación más actualizadas. Se convierte así en una oportunidad para adquirir y producir conocimiento con el cual se estimula el logro de habilidades y la construcción de conocimiento a través de investigaciones específicas y experiencias de enseñanza; exige la confluencia de accesorios y la convergencia de caminos en un entrelazado interdisciplinario; implica un uso sistemático de todas las herramientas de comunicación y, en particular, de las tecnologías telemáticas y los soportes multimedia que se pueden utilizar en cualquier proyecto educativo y comunicativo.

Es evidente que existe un vínculo significativo entre el concepto de formación y el de "educación patrimonial" para la implicación común de desarrollar procesos de aprendizaje integrados, recurrentes y permanentes. Hay dos aspectos que hacen que el aprendizaje relacionado con el "patrimonio" esté estrictamente relacionado con la enseñanza:

- La integración de múltiples habilidades y conocimientos extraídos de la simbiosis escuela-instituciones externas en un marco multidisciplinario de concienciación y educación en responsabilidad;

- La adopción de métodos constructivos de motivación, participación y activación para el aprendizaje, que van desde la percepción y definición de los componentes y ubicaciones del "patrimonio", la enseñanza general y específica relacionada con sus componentes, hasta los métodos y herramientas más actualizados de comunicación

Todo dentro de un marco de integración entre las disciplinas relacionadas con los procesos de conocimiento y mejora del "patrimonio" de interés estético e histórico-artístico del territorio. Una formación que permite intercambios conceptuales, prácticas comparativas e integraciones metodológicas que son particularmente importantes hoy en día para activar diálogos y relaciones interculturales que se llevarán a cabo en todos los sectores de las actividades humanas y en horizontes ilimitados.

Se puede ver cómo el proceso de transformación en la percepción, interpretación y uso de todos los sitios y componentes del patrimonio cultural ha experimentado recientemente una aceleración particular inducida por la confluencia de factores e innovaciones sustanciales. Una vez percibidos como lugares y bienes simplemente necesarios para la conservación y exhibición, se han convertido en centros de referencia y aprendizaje con un gran potencial interdisciplinar. Hoy, todos los componentes del patrimonio ambiental e histórico-artístico se utilizan para talleres de formación cultural que integran los recursos del museo con los externos. En esta evolución general, la conciencia del potencial didáctico-educativo de las exposiciones ha salido a la luz gradualmente con una revisión del concepto de "patrimonio" que ha llevado a numerosas transformaciones en los métodos y caminos de exhibición y el refinamiento de habilidades específicas.

Con la "enseñanza del patrimonio", tenemos la intención de reunir en un marco mucho más amplio y completo la contribución ahora rica y variada de experiencias significativas de la

"enseñanza del patrimonio cultural", apoyando cursos de formación que a través de la observación y activación de la sensibilidad y la emoción llevan a considerar todas las realidades actuales como un legado para disfrutar, respetar y enriquecer, para vivir de manera más consciente. Esta enseñanza debe tener en cuenta la coexistencia y pluralidad de culturas, analizar su contigüidad y diferencias, distinguir sus dinámicas de contacto e interacción, en el presente y en el pasado, en un camino de desviación progresiva de la narrativa unilateral y etnocéntrica hacia un proceso de interculturalización.

Dada su constante riqueza de elaboraciones y experiencias, y dada la presencia de una red que ha generado una vitalidad creciente de las colaboraciones que han existido durante algún tiempo entre museos y archivos, escuelas y universidades, Bolonia ahora puede activar un centro de conexión y comparación que pretende conectar en una simbiosis rentable no solo a todos los sujetos y protagonistas que operan en el sector, sino también al complejo de elaboraciones y experiencias llevadas a cabo hasta ahora con las numerosas innovaciones recientes y en curso.

Los informes y las perspectivas recopilados en este artículo revelan una gran cantidad de elaboraciones y experimentos que chocan con la consideración de la insuficiencia generalmente atribuida a nuestros museos y lugares de exposiciones. Desde algunas realidades, se pueden ver un alto grado de planificación y conciencia con la puesta en marcha de iniciativas y eventos, de metodologías y caminos que, como es lógico, han sido imitados y adoptados en muchos otros lugares.

### Referencias bibliográficas

- Aparici, R. (coord.) (2012). *Conectados en el ciberespacio*. Vizcaya: UNED.
- Asencio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenario en educación: el aprendizaje informal sobre el patrimonio*. Buenos Aires: Aique.
- Borghini, B. (2008). *Un patrimonio di esperienze per la didattica del patrimonio*. Bologna: Pàtron editore.
- Borghini, B. (2016). Educación patrimonial en Italia: identidad y ciudadanía. En Molina, S. Llonch, N. y Martínez, T. (Coords.) *Identidad, ciudadanía y patrimonio: educación histórica para el S.XXI*. (pp. 39-62). Gijón: Trea.
- Borghini, B. (2017). Ecomuseos y mapas de comunidad: un recurso para la enseñanza de la historia y del patrimonio. *Estudios Pedagógicos*, 43, 4, 251-275.
- Borghini, B. y Venturoli, C. (2009). *Patrimoni culturali tra storia e futuro*, Bologna: Pàtron editore.
- Cloutier, J. (2012). Historia de la comunicación. En Aparici, R. (coord.). *Conectados en el ciberespacio* (pp. 45-50). Vizcaya: UNED.
- Crovi, D. (2010). El entramado reticular de la educación. Una mirada desde la comunicación. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación. Más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Espacio Visual Europa (2018). *Museos, innovación en la comunicación*. Recuperado de <https://evemuseografia.com/2018/06/26/museos-innovacion-en-la-comunicacion/>
- Espacio Visual Europa (2019). *El museo mediatizado y conectado*. Recuperado de <https://evemuseografia.com/2019/05/30/el-museo-mediatizado-y-conectado/>



- Franquet, R. (2015). Una sociedad en mutación. Aportaciones desde la comunicación y la cultura. *Revista Telos (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, 2015, 1-4.
- García, A. (1992b). El museo como centro de investigación del público, *Política científica*, 34,27-32.
- García, A. (1999). *La exposición, un medio de comunicación*. Ediciones Akal.
- García, A. (1990). Educación y comunicación en el Museo: la exposición, en *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, 8 (1-2), 17-28.
- García, A. (1995). *La exposición como medio de comunicación*. Tesis doctoral Universidad Complutense.
- García, A. (2001-2002). ¿Usuarios o visitantes de museos?: Mesa redonda ¿Usuarios o visitantes?, *Museo: Revista de la Asociación Profesional de Museólogos de España*, 6-7, 171-188.
- González, A. M. (2017). *Estrategia de comunicación museística en redes sociales*. El caso de Santiago de Compostela. Tesis doctoral Universidad de Santiago de Compostela.
- González-Carballo, C. (2017). *Los museos frente a los retos de las nuevas tecnologías de la comunicación, propuesta de evaluación de la comunicación online de los museos de CyL*. Tesis doctoral Universidad de Valladolid.
- Gutiérrez, A. (2010). Creación multimedia y alfabetización en la era digital. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 171-186). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Haller Baggesen, R. (2014). Augmenting the agora: Media and civic engagement in museums. *MedieKultur*, 201 (54), 117-131.
- Hernández, F. (2011). *El museo como espacio de comunicación*, Gijón: Trea.
- Kaplún, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 41-64). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Kaplún, M. (1998a): *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones La Torre.
- Kaplún, M. (1998b). Procesos educativos y canales de comunicación. *Revista Comunicar*, 11, 158-165. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801125>
- Larouche, M.C. (2019). El uso escolar del patrimonio cultural en las ciencias sociales y la contribución de lo digital: algunas líneas de investigación en Quebec en *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 20-41.
- Sacristán, A. (comp.) (2013). *Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación*. Madrid: Morata.
- Sánchez Laws, A. L. (2019). *Museums, Websites and Social Media*. Oxford: Berhahn Books.
- Serrano, C. (2018). *Otra educación en los museos es posible. Propuesta de un proyecto colaborativo desde la didáctica de las Ciencias Sociales*. Tesis doctoral Universidad de Málaga.



## ***Reconocimiento de experiencias participativas en el espacio escolar al enseñar Historia, Geografía y Ciencias Sociales***

*Recognition of participative experiences in the school space by teaching Geography, History and Social Sciences*

Luis Guasch Guzmán

*Universidad Alberto Hurtado (Chile)*

*Email: Guasch.luis@gmail.com*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5690-6165>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.161>*

### **Resumen**

La presente investigación busca comprender la realidad escolar como constructo social que ocurre en la interacción con otros y otras, en experiencias de participación y gestión del espacio escolar. La realidad es interpretada desde la espacialidad entendida como multiplicidad de experiencias, desde la didáctica junto a los procesos reflexivos que ofrece y desde la ciudadanía a través de sus variantes liberal y comunitarista. El desarrollo de la investigación se sitúa en la tradición cualitativa, pues caracteriza la experiencia estudiantil en un diseño basado en el primer ciclo de Investigación-Acción Participativa mediante el cual se busca elaborar conocimiento que permita comprender y transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCCSS). El abordaje de los datos apunta a la producción de teoría viva, entendiéndolo por ello al conocimiento obtenido a partir de una experiencia didáctica en diálogo con los conceptos y categorías provenientes desde la bibliografía consultada. Los resultados expuestos dan cuenta de percepciones, posibilidades y adversidades para la toma de decisiones didácticas en torno al espacio escolar bajo una perspectiva ciudadana. Se concluyen propuestas para la enseñanza de la disciplina y las implicancias que posee el reconocimiento de procesos afectivos en la escuela para el desarrollo de la participación en estudiantes de Enseñanza Básica o primaria.

**Palabras clave:** participación estudiantil; enseñanza de la historia; educación ciudadana; interacción educativa; aprendizaje activo.

### **Abstract**

This research seeks to understand the school reality as a social construct that occurs in interaction with others, in experiences of participation and management of the school space. The reality is interpreted from the spatiality understood as a multiplicity of experiences, from

the didactics along with the thoughtful processes it offers and from conception liberal and communitarian of citizenship. The development of research is placed in the qualitative tradition, as it characterizes the student experience in a design based on the first cycle of Participatory Research-Action through which it seeks to develop knowledge that allows to understand and transform teaching and learning practices in the area of History, Geography and Social Sciences. The approach of data allows the production of living theory which corresponds the knowledge gained from a didactic experience in dialogue with the concepts and categories from the bibliography consulted. The results presented give an account of perceptions, possibilities and adversities for teaching decision-making around the school space under a citizen perspective. Proposals for the teaching of discipline and the implications of the recognition of affective processes in the school for the development of participation in students of basic or primary education are concluded.

**Keywords:** student participation; teaching history; citizen education; educational interaction; active learning.

---

## 1. Introducción

La siguiente investigación se enmarca en un proceso de Investigación-Acción con estudiantes de sexto básico en compañía del Centro de Estudiantes (CCEE) de un establecimiento educacional de Enseñanza Básica y Media, de dependencia particular subvencionado en la comuna de La Florida, Santiago de Chile. Se sostiene que la comprensión de la realidad escolar trata de una construcción social que ocurre con otros y otras, en procesos de participación y gestión de la cotidianidad. El conflicto permite tomar decisiones y posturas frente a lo que sucede en la escuela iniciando una búsqueda de espacios de participación ciudadana que emergen cuando el docente utiliza un enfoque didáctico del espacio escolar.

En un primer momento se posiciona la investigación bajo aspectos teóricos que abarcan espacio, experiencia, reflexión didáctica y ciudadanía. Dicho sustento genera procesos de reflexión que favorecen la identificación de un problema para el investigador: ¿Cuáles son los espacios de participación que emergen cuando el docente aplica un enfoque didáctico del espacio escolar? En un segundo momento se explicitan aspectos metodológicos a partir del diseño de Investigación-Acción Participativa (IAP) declarando técnicas de indagación y empatía para la posterior codificación de los datos. En un tercer momento, se presentan los resultados del ciclo I-A develando posibilidades y adversidades para la gestión del espacio escolar. Por último, se establecen conclusiones en torno al reconocimiento de espacios participativos al considerar la experiencia estudiantil y la funcionalidad que adquiere el currículum de HGCCSS para el desarrollo de una reflexión didáctica focalizada en la trayectoria escolar de los participantes.

## 2. Aspectos teóricos de la investigación: espacio, experiencia, reflexión didáctica y ciudadanía

En la actualidad es posible ver un sujeto escolar en crisis (Batalloso, 2014; Bolívar, 2008; Carbonell, 2001). Hoy se hace frente a esta crisis organizando instancias de interacción cultural entre escuela y estudiantes amparadas bajo la Ley 20.911, la cual establece la creación de Planes de Formación Ciudadana en los establecimientos educacionales a nivel nacional desde el año

2016. Se considera importante este antecedente, pues guarda concordancias con algunas de las observaciones tales como la falta de interés y compromiso en la organización de la escuela a partir de la interacción entre estudiantes y el resto de los integrantes de la unidad educativa. Esto debido a que existe una adaptación más que una inclusión de las experiencias e inquietudes de los estudiantes en espacios ya preparados por los adultos.

Los estudiantes interpretan la realidad escolar a partir de sus experiencias con los demás actores en el tiempo. Por eso la espacialidad adquiere relevancia, ya que los modos en que surgen respuestas a esta trayectoria experiencial son realizadas en instancias cargadas de materialidades, percepciones y emociones con la otredad.

## **2.1. Espacio y experiencia escolar**

El espacio geográfico se caracteriza por poseer una multiplicidad de expresiones, intereses, actitudes y creencias, o como diría Massey (2004), se compone de una variedad de sentidos, acciones que se contraponen o complementan tanto desde verticalidades como horizontalidades. De este modo, acciones, condiciones materiales y culturas están en juego en la experiencia escolar de quienes transitan por la institución educativa día a día. Sin embargo, esta multiplicidad de experiencias genera un conflicto cultural oponiendo cultura juvenil y cultura docente (Molina y Sandoval, 2006) como frentes en desencuentro que hacen del espacio escolar un espacio en disputa. Dicho conflicto manifiesta el carácter territorial de la escuela, carácter que delimita la participación ciudadana estudiantil.

Souto (2018) señala la existencia de una interacción de deseos en conflicto y la falta de valoración de aquellas experiencias vitales. Estas enriquecen un análisis crítico del territorio y del espacio percibido para la resolución de problemas cotidianos que afectan la vida personal. Esta observación presenta proyecciones didácticas para el docente quien entiende la escuela ya no como un espacio neutral sino como una construcción en el que podemos encontrar representaciones sociales compuestas por emociones, creencias y evaluaciones que dan sentido a la vivencia escolar.

La escuela es un lugar que educa, orienta y sistematiza la experiencia urbana a partir de situaciones que viven los estudiantes. La lectura del espacio escolar en clave geográfica enriquece procesos reflexivos en torno a la práctica facilitando la toma de decisiones curriculares conducentes al desarrollo de la ciudadanía en la escuela. Es más, Shlindwein y Copetti (2012) acuden al concepto presentado por Milton Santos "Fuerza de Lugar" al señalar que adversidades y dificultades que presenta el espacio, tanto urbano como escolar, son resultado de fuerzas individuales y colectivas. Ser consciente de esto potencia la implicancia de los actores en la construcción de soluciones y mejoras de la experiencia espacial.

La experiencia espacial se plantea como un eje articulador y promotor de la relación cognitiva entre el ser humano y su medio por lo que adquiere una dinámica holística, mediada por dos ámbitos: biológicos (sentidos) y creativos (simbolizaciones). A través de estos ámbitos el individuo reordena y resignifica las antiguas y nuevas experiencias (Garrido, Kaercher, Lindón y Sepúlveda, 2009; Tuan, 2007). Kaercher (2009), problematiza esta idea y señala que en la escuela no hay identidad, pues se trata de un espacio de restricción. El autor propone una salida al docente

que investiga su práctica educativa en un “trabajar distinto” recuperando voces, necesidades y posibilidades de quienes viven la escuela en procesos de reconocimiento y participación real. En estos procesos surgen instancias en que se re-crean experiencias del ser estudiante pudiendo reconocer interacciones y contradicciones que definen la experiencia escolar.

## 2.2. Reflexión didáctica

Es entendida como un elemento de la profesionalización docente que le permite al educador desarrollar una práctica en la que “aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación” (Perrenoud, 2016, p.10). El docente adquiere conciencia de su realidad como también la capacidad de pensar en lo que quería hacer, lo que efectivamente hizo y los resultados que trajo la práctica. Este proceder implica actuar en el riesgo y la incertidumbre lo cual permite al docente ser agente en la producción de conocimiento transformando contenidos en problemas sociales vividos en la escuela acorde a las demandas ciudadanas de estudiantes (García, Fuster y Souto, 2017). O bien, en términos de Giroux (1997), por medio del acto reflexivo el docente accede a dimensiones subjetivas que condicionan la acción humana. Este conocimiento es didáctico en la medida que surge desde la preocupación profesional del docente quien asume una postura interpretativa del saber a partir de un enfoque problematizador de la realidad en la que enseña. De este modo regula, modera, conduce procesos de enseñanza estableciendo una continua relación entre teoría y práctica cuyo reconocimiento permite el desarrollo humano situado (Bolívar, 2011; Salcedo, 2009), como también “una construcción significativa del aprendizaje, tanto para sí mismo como en relación con la enseñanza que se practique” (Copetti, 2012, p. 76).

Las consideraciones señaladas apuntan al desarrollo de una Pedagogía del Sujeto en donde el ejercicio profesional busque provocar el deseo en los estudiantes por generar conocimientos y capacidades al tener un rol en su desarrollo (Bataloso, 2014). Bajo este proceder el carácter territorial de la escuela pasa a ser gestionado y negociado para instaurar procesos de pertenencia y participación. Esto implica un desafío didáctico para los profesores desde el momento en que la normatividad manifiesta relaciones de poder en instancias de participación provocando diferencias entre las personas que construyen el espacio escolar. Según Pineau, Dussel y Caruso (2001) se requiere una descolonización epistemológica de la didáctica en donde prime la producción de conocimiento en las decisiones generadas por el profesor a partir de una mirada cualitativa de la práctica.

El alcance de este posicionamiento en la presente investigación tiene lugar en la sensibilización de fenómenos históricos a través de la convivencia y la participación en situaciones cotidianas, consideradas como dimensiones problemáticas en la escuela. Esto problematiza el currículum en la medida que se conecta con la experiencia escolar declarada por los estudiantes accediendo al desarrollo del pensamiento histórico y social (Pagés, 2012; Santisteban, 2012). Histórico en tanto acceden a relaciones entre el fenómeno de estudio y su realidad próxima (conciencia histórica) como también social en la medida que los estudiantes crean alternativas o soluciones de futuro con acciones concretas. El desarrollo de Relaciones Pasado- Presente (RPP) se realiza bajo la tipología “Maestra de vida” en donde “las respuestas indican que el conocimiento

histórico permite extraer lecciones del pasado con la finalidad de no repetir los errores cometidos, y aprender de ellos para actuar mejor en el presente y en el futuro” (Muñoz y Pagés, 2012, p.22).

### **2.3. Ciudadanía**

En términos de Michel Foucault (1977), la escuela es parte de la configuración de dispositivos, una red de costumbres, instituciones, actividades y creencias que producen sujetos con prácticas y disposiciones en una relación de saber/poder situada históricamente. En el actual contexto se plantean exigencias y descontentos de la población civil en búsqueda de otras ciudadanías (Álvarez, 2016; Castillo, 2016; Bosch y González, 2012), siendo los estudiantes quienes manifiestan este descontento en el espacio escolar.

Desde una conceptualización liberal, la ciudadanía se centra en la libertad en contra de las tradiciones autoritarias, fundamentalistas y dogmáticas. Se erige la figura de un ser “razonable” encarnado por el ciudadano/a, individualidad autónoma y libre. Estos elementos son pensados como pilares de un marco social amparado jurídicamente y orientado a una sociedad plural bajo virtudes universales como el nacionalismo, la soberanía popular y la igualdad (Bravo, Jiménez, y Osandón, 2013; Magendzo, 2004).

Algunos limitantes o puntos críticos aportados por Magendzo (2004) establecen advertencias en torno al individuo ideado por el liberalismo político y económico. Estas advertencias se hallan en la restricción de la solidaridad, la participación y el compromiso con los demás, la amenaza reduccionista del individuo a la competitividad materialista propia de la modernidad y una concepción de libertad entendida en el margen único del consumo.

La perspectiva comunitarista reconoce el predominio de los lazos con los demás antes que la autonomía, la libertad y la independencia del individuo (Magendzo, 2004) por lo que surgen lazos afectivos, religiosos y culturales en busca de un equilibrio entre lo colectivo y lo individual.

La cultura toma un rol aglutinante entre las personas aludiendo a la diferencia entre ellas asumiendo el conflicto, pues la integración a la sociedad se debe a la pertenencia. Cuando hay sentido de pertenencia hay disputa, debate e implicancia en la construcción de espacios.

La escuela y la noción de ciudadanía cruzan por un momento de potenciales cambios que requieren de una orientación pedagógica acorde a los desafíos del mundo actual. Cabe señalar que en ello no hay un dilema de acceso u obtención de derechos, sino de poder en la gestión de la experiencia en la escuela, la cual se puede potenciar desde una ciudadanía orientada a la justicia y a la agencia ciudadana (Haste, 2017; Westheimer y Khane, 2004), la cual evalúa condiciones de insatisfacción siendo agente en los procesos de resolución de conflictos. En ello existe una relación constante entre cognición y afecto en donde el estrés y el riesgo son parte de la forma en que los estudiantes interpretan las situaciones que viven en la escuela (Haste 2017).

## **3. Diseño de la investigación**

Ante la pregunta ¿Cuáles son los espacios de participación que emergen cuando el docente aplica un enfoque didáctico del espacio escolar? el objetivo de este estudio es reconocer espacios de participación a partir de un enfoque didáctico en torno a la experiencia escolar. Para ello se

estipulan tres objetivos específicos, estos son: caracterizar la experiencia estudiantil en torno a la participación ciudadana en el espacio escolar, relacionar conocimientos curriculares en el área de HGCCSS con la experiencia de estudiantes para la promoción de espacios de participación en la escuela y reconocer posibilidades y adversidades en la construcción de participación y gestión del espacio escolar.

El desarrollo de la investigación se sitúa en la tradición cualitativa, pues busca caracterizar la participación ciudadana en el espacio escolar accediendo a regularidades que se presentan en el transcurso de las acciones implementadas con el grupo participante (Flick, 2004; Rodríguez, Gil y García, 1999). Para ello se implementa un diseño basado en un ciclo Investigación-Acción Participativa en busca de conocimiento que permita comprender y mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje disciplinar (Boggino y Rosekrans, 2004). La práctica investigativa responde a la necesidad de estudiarse con otras personas a partir de temas generadores, tales como participación y convivencia en la escuela, pues se considera que el conocimiento es resultado de la interacción entre las vivencias de las personas que construyen y habitan el espacio escolar.

El proceso es llevado a cabo en cuatro etapas propuestas por Elliot (1993) y Balcazar (2003). Estas permiten acceder a la realidad, indagar, empatizar y generar acciones a partir de las interacciones sostenidas con estudiantes.

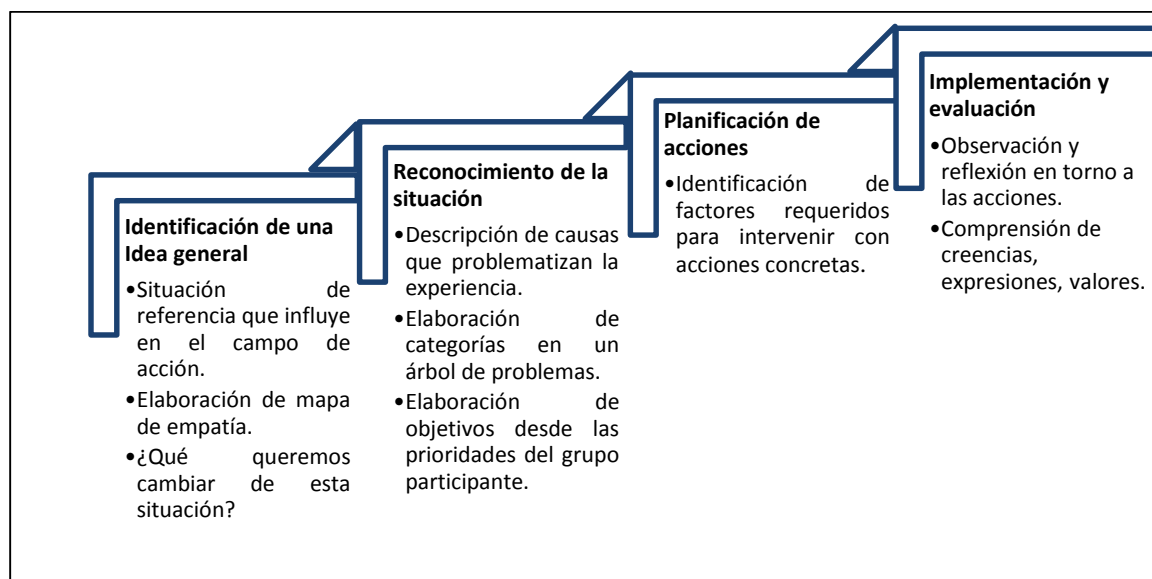


Figura 1. Etapas de un ciclo de Investigación-Acción Participativa

Fuente: Adaptación desde Balcazar (2003) y Elliot (1993)

En el proceso de empatía se da paso a la indagación y recolección de información. Los participantes son reunidos e identificados en un grupo focal con la finalidad de poder establecer interacción comprensiva. El producto es una demostración gráfica con las emociones, observaciones y registros en torno a la participación en la escuela. Esta fase culmina con el reconocimiento de la situación a mejorar a través de un árbol de problema y del juego del naipe de la escuela en el que se jerarquizan causas y consecuencias de la problemática identificada. Esta

técnica indaga, ordena y explica la situación en la que se encuentran los participantes, pues se analiza la realidad vivida definiendo la problemática central junto a sus causas y consecuencias.

Para esta investigación se ocupa el procedimiento de selección de casos típico ideal (Rodríguez, *et al.* 1999). Este procedimiento consiste en seleccionar intencionadamente los participantes de la investigación considerando características de un participante idóneo para los objetivos estipulados. De este modo, se seleccionaron 25 estudiantes puestos en interacción por temas polémicos en la escuela indagados y reconocidos por estos, tanto en proceso de indagación, empatía y validación del problema de investigación.

Tabla 1  
*Selección de participantes del proceso de Investigación acción*

Nivel	Hombres	Mujeres	Total
Sexto básico	7	10	17
Tercero Medio	2	4	6
Cuarto Medio	1	1	2

Fuente: Elaboración propia

Una segunda selección gira en torno a los espacios sujetos a lectura didáctica, por parte del investigador. Se han seleccionado espacios de participación y gestión a partir de diversas situaciones que han perjudicado la experiencia de estudiantes, como por ejemplo, el patio (espacio de restricción), el Centro de Estudiantes (espacio de participación) y el eje de Formación Ciudadana en el área de HGCCSS. Estos espacios se relacionan con situaciones cotidianas y conflictivas para los mismos estudiantes que involucran autoridades y representantes del CCEE.

#### 4. Estrategias de análisis de datos

El abordaje de los datos apunta a la producción de teoría educativa viva (Whitehead, 1989) entendiendo por ello al conocimiento obtenido a partir de una experiencia didáctica en diálogo con los conceptos y categorías provenientes desde la bibliografía consultada. La teoría generada se denomina sustantiva debido a que surge desde un contexto específico y local (Sampieri, Fernández, Baptista, 2010).

A partir de la información recogida durante dos meses en un proceso de indagación, empatía y validación del problema se procedió a elevar códigos asociados a las categorías Participación y Gestión. Por medio de la codificación axial se pudo obtener una interpretación sobre la participación y gestión estudiantil poniendo en diálogo las interacciones llevadas a cabo entre los participantes con sus propuestas de gestión espacial. La intervención de los participantes se expone señalando las iniciales de su nombre y apellido del curso o pertenencia a espacio de participación. La teoría resultante (también denominada teoría viva) pone en diálogo aquellas interacciones con las propuestas de gestión espacial explicitando escenarios de adversidad y oportunidad. para la participación ciudadana situada en el espacio escolar.



## 5. Resultados

### 5.1. Identificación de la idea general- inicial

Los estudiantes no se sienten convocados a ser parte de elecciones del CCEE, pero sí desean ser parte de soluciones ante problemáticas que suceden en la escuela. Un ejemplo de ello es la organización del patio de enseñanza básica durante los recreos o clases y su uso excesivo por parte de estudiantes mayores.

La necesidad de trabajar esta situación crítica nace desde la cercanía lograda con estudiantes de sexto básico (siete hombres y diez mujeres) y del CCEE compuesto por representantes de Tercero año (1) y Cuarto año medio (1), quienes no manifiestan una comunicación fluida. Esta situación ha provocado un alejamiento e ignorancia de las problemáticas que viven estudiantes de Enseñanza Básica.

A partir del modelo aportado por Elliot (1993), es posible identificar una idea general inicial de la investigación: Los estudiantes del establecimiento declaran una escasez de espacios de participación activa en el establecimiento ¿Cómo desarrollar una gestión del espacio escolar con los estudiantes afectados por esta situación?

### 5.2. Reconocimiento de la situación y revisión de los hechos

Esta fase busca caracterizar la experiencia estudiantil en torno a la participación ciudadana en el espacio escolar. A partir de estos ejercicios se recogen percepciones, emociones y motivaciones de estudiantes en torno al tópico de “participación en nuestro colegio”.

El reconocimiento de la situación desde un mapa de empatía se desarrolla en horario de clases a través de la pregunta ¿Qué han visto, oído y sentido en torno a la participación ciudadana en su colegio? A partir de las respuestas se levantan tópicos tales como Miedo, Escasez de participación y Falta de experiencia, la cuales permiten acceder a las diversas situaciones que los participantes viven en el patio, en aulas con sus compañeros, docentes y el resto de autoridades de la escuela.

Durante la realización del mapa de empatía se declara miedo entendiéndolo como la sensación que gira en torno a la expresión de ideas o propuestas generadas por los mismos estudiantes quienes se ven en una situación adversa para desenvolverse y participar de los procesos organizativos vividos en la escuela.

Existe una visión negativa respecto a las autoridades, pues estas no logran representar a los estudiantes de Enseñanza Básica y Media. Este miedo termina por afectar la autoconfianza que puedan alcanzar las personas que buscan promover espacios de participación derivando en el temor a la crítica y al error al planificar acciones con el investigador.

Es posible apreciar el modo en que interactúa el miedo a no ser escuchado con la oposición al cambio cuando se buscan nuevas formas de participación en la escuela. Los participantes declaran asertivamente dificultades en la creación de sentidos que estimulen la participación en los demás, pues “una innovación no puede ser asimilada si su sentido no se comparte” (Fullan, 2002. P.2).

Tabla 2

*Tópico: Miedo a no ser escuchado por los demás estudiantes y autoridades*

Interacción	Códigos asociados
“Pienso que deberían escucharnos, apoyarnos en diferentes cosas y siento que ellos no nos escuchan a los más pequeños y no somos capaces de decirlo” (P.A, Sexto básico).	Falta de escucha de las autoridades.
(...) A nivel curso, cuando la directiva es súper poca y las personas, cuando quieren hacer una actividad, no la apoyan o hay muy pocos que piensan lo mismo y los que no piensan lo mismo te tiran para abajo, empiezan a hablar que es mejor que lo haga solo y se forma después una masa que no quiere hacer nada y que no lleva a... ningún aporte (I. L, CCEE).	Miedo a la oposición.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

*Tópico: Miedo al percibir oposición al cambio desde los compañeros*

Interacción	Códigos asociados
“Típico cuando se forman grupos, no se puede porque comienzan las peleas y los conflictos de quién lo hace mejor. Típico cuando tu idea está mal, la mía está bien” (I. G, CCEE).	Homogenización del pensamiento
“(…) y lo peor que el otro día un compañero dijo que no les importaba nuestra opinión y que solo iba a escuchar solamente a la profesora.” (P.A, Sexto Básico) “Siempre pasa eso porque buscan a las personas que sean como de más un rango más alto, entonces para eso uno tiene que subir de rango y eso tienen que pasar muchas cosas (...)” (M.L, Sexto básico)	Pesimismo inculcado

Fuente: Elaboración propia

Los participantes piensan que tanto autoridades como estudiantes de mayor edad, cuentan con espacios que no quieren compartir con los menores teniendo las normativas a su favor. En la medida en que los años transcurren se produce una “homogenización del pensamiento”. Por esto, la palabra “crítica” tiende a ser entendida bajo una acepción amenazante y destructiva que deriva en la formación de bandos. Las rivalidades explican el desgano y el “pesimismo inculcado”, elemento constituyente en la existencia de círculos de opinión que terminan por reproducir una organización poco participativa que no motiva al estudiantado.

El miedo a participar e intervenir en los procesos de organización en la escuela no significa la falta de deseo en generar instancias/propuestas para el establecimiento. Esta disposición presenta matices y es declarada desde la óptica de la expectación.

Tabla 4

*Tópico: Escasez de participación*

Interacción	Códigos asociados
“En las actividades no todos pueden hacerse oír. Siempre participan más los de media” (V.S, Sexto básico).	Expectación Trato desigual

Fuente: Elaboración propia

En declaraciones como esta se manifiesta la intención de visibilizar una tradición de protagonismo de unos por sobre otros que se vuelve difícil de romper debido a la conjunción trato desigual y expectación de los hechos.

Los participantes se reconocen como actores capaces, pero sin vías o estrategias que les permitan tener una relación fluida con las autoridades. Un aspecto del problema es la

incertidumbre y la importancia de confiar en sus capacidades. Estas deben ser consideradas como “aspectos centrales del sentido subjetivo del cambio educativo y de su éxito o fracaso; aspectos que no han sido reconocidos o apreciados” (Fullan, 2002, p.3). Los estudiantes suelen reconocer la falta de aprecio de sus capacidades cuando hablan de falta de apoyo, tanto desde sus compañeros de curso, de sus compañeros de Enseñanza Media como de las autoridades del colegio.

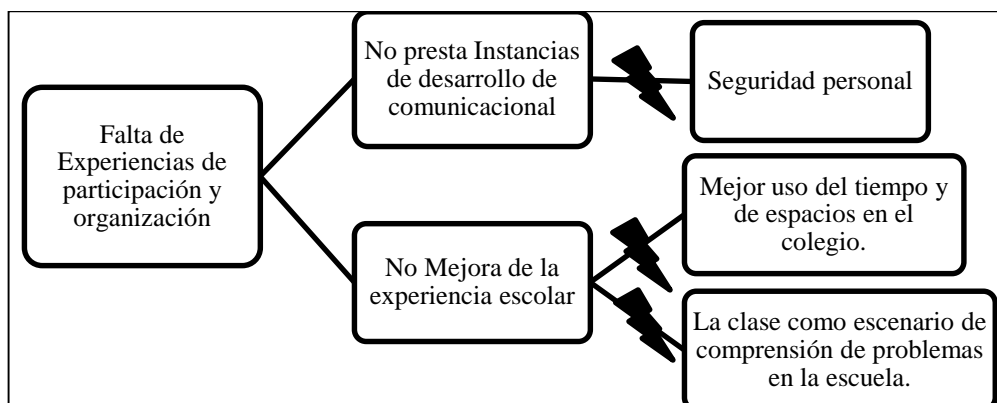


Figura 2. Falta de experiencias de participación y organización

Fuente: Elaboración propia

La participación y uso de espacios se relaciona con el desarrollo de capacidades en la escuela que permitan a los participantes intervenir con seguridad en la creación de propuestas para la mejora de la convivencia. Se trata de actuar en la comunidad escolar junto a los demás actores de la unidad educativa.

### 5.3. Planificación de acciones por medio de un árbol de problemas

Durante el proceso de empatía y validación de información se planifican acciones que aspiren a proyectar y otorgar un sentido al estudio del pasado en la asignatura de HGCCSS desde una mirada fijada en el presente de los estudiantes.

Los participantes elaboran un árbol de problemas permitiendo al docente sustentar la información del proceso de empatía como también acceder a experiencias mediante causas y consecuencias de corto y largo plazo del problema vivido. Este ejercicio da paso a la creación de Objetivos Estudiantiles (OE) escogiendo un verbo que les permitiera gestionar elementos de la problemática identificada en un espacio ya existente en la escuela. Resultan los siguientes (OE):

- OE1. Romper la estructura y el miedo al pesimismo participando en el periódico escolar.
- OE2 Crear argumentos históricos para enfrentar el miedo a expresar mi opinión ante el CCEE y la inspección.
- OE.3 Discutir en torno al excesivo uso del patio de Enseñanza Básica por parte de Estudiantes de Enseñanza Media en una reunión con el CCEE.
- OE.4 Identificar el miedo a expresar la opinión de los estudiantes a los compañeros o al CCEE.

En este sentido, los objetivos expresan factores que dificultan la participación activa ante problemáticas identificadas. Para ello se estipulan dos actividades, para la fase de implementación, que permitan acceder a la experiencia de los estudiantes junto a instancias de concreción curricular. Estas actividades corresponden a la aplicación de El naípe de la escuela, juego que indaga en las percepciones y creencias de los estudiantes al crear historias cotidianas relacionando imágenes de los naipes con situaciones que vividas en la escuela. Una segunda actividad corresponde a la creación de un grupo focal basado en temas y conocimientos curriculares en interacción con la experiencia declarada por los participantes.

#### 5.4. Implementación

Las historias creadas con El naípe de la escuela problematizan el espacio escolar abarcando la convivencia y las posibilidades de integrar mejores instancias de resolución de conflictos vividos en los patios. Los estudiantes reconocen las experiencias de participación que han desarrollado en la escuela al capturar uno de los nudos problemáticos que dificultan la participación: La ausencia de canales comunicativos entre estudiantes, docentes y autoridades tales como inspectores de patio y representantes del CCEE. Por otro lado, la clase de Historia se torna un espacio que requiere ser repensado por el investigador con el fin de provocar el compromiso y el involucramiento de los estudiantes en el tratamiento de las problemáticas:

Tabla 5

*Citas explicativas de estudiantes para el desarrollo de la reflexión didáctica del docente*

Identificación de experiencias de interacción cotidiana	
Interacción	[A los niños] les podrían a preguntar a los niños lo que nosotros pensamos. También eso lo podría tomar como una nota por los argumentos (P.A. Sexto básico). (...) Como que después te engañan en algo, en alguna parte, porque no te apoyan y siempre andan diciendo, si ustedes pueden confiar en nosotros, los vamos a apoyar en todo (irónico). (V.S. Sexto básico)
Códigos asociados	Diálogo y propuesta ciudadana. Argumentación para la participación.

Fuente: Elaboración propia

La falta sentidos de la clase, para los estudiantes, genera en el investigador la necesidad de situar el currículum de HGCCSS al contexto vivido. Este ejercicio es desarrollado en tres ámbitos: conceptual, procedimental y actitudinal. Se problematiza la experiencia escolar de los estudiantes utilizando la descripción y la caracterización de los fenómenos históricos con el fin de orientar procesos participativos en la escuela. Los fenómenos históricos estudiados hacen referencia al proceso de organización republicana 1823-1833 y Cuestión social en los primeros años del siglo XX en Chile utilizando conceptualizaciones que intencionan la problematización de la realidad próxima de los estudiantes desde la óptica Maestra de vida (Muñoz y Pagés, 2012).

El primer fenómeno estudiado se caracteriza por presentar numerosos intentos de organización republicana en Chile durante 1823 y 1833, periodo de conformación de bandos políticos conservadores y liberales. Se fomenta la RPP desde la realidad estudiantil,

específicamente, con la presencia de argumentos y disposiciones que pretenden conservar formas de participación de estudiantes mayores pertenecientes al CCEE durante una asamblea.

Tabla 6

*Implementación de acciones para la concreción curricular asociada al proceso de organización republicana 1823-1833*

Fenómeno histórico asociado: Procesos de organización republicana en Chile 1823-1833

Objetivo estudiantil	Concepto	Estrategia/Procedimiento	Actitudinal
Romper la estructura y el miedo al pesimismo inculcado participando en el periódico escolar.  Crear argumentos históricos para enfrentar el miedo a expresar mi opinión ante el CCEE y la inspectoría	Liberal, conservador, convivencia.	Caracterización de posturas Liberales, conservadoras y del tipo de convivencia entre bandos políticos.  Reconocimiento de RPP debatiendo el mensaje del CCEE en una asamblea.	Compromiso con la resolución de problemáticas ante postura conservadora del Centro de Estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

Las posturas políticas de conservadores y liberales son recogidas por los participantes y adquieren funcionalidad al juzgar el tipo de participación que promueve el CCEE. Seleccionan a Diego Portales, personaje histórico reconocido por inspirar gobiernos conservadores en Chile, lo cual gatilla la necesidad de detener el actuar del CCEE. La lección obtenida de esta relación Maestra de vida es la presencia del comportamiento conservador en los estudiantes mayores, lo cual podría restringir la participación activa en la escuela.

Tabla 7

*Citas y códigos interacción CCEE y estudiantes de Sexto básico*

Interacción	Justamente nosotros estamos acá para escuchar su problemática. Queremos conocerla primero que todo y ver cómo actuar delante de eso. Podríamos hablar con los inspectores, podríamos poner, implementar nuevas reglas (D, P. CCEE)
Códigos asociados	Imposición. Ausencia de personas de confianza Comunicación autoridad-participantes.
Interacciones	Que tú dijiste que ustedes hablarían con los inspectores, pero como curso creemos que deberíamos ser parte de la reunión. No nos están haciendo participar a nosotros (...) creemos que nos reconocemos en estas ideas liberales. No nos dan la oportunidad de que participemos en algo y si están con uno más chicos ellos como que toman autoridad. Se parecen a Portales. (F.C, sexto básico).
Código asociado	Diálogo y propuesta ciudadana. Argumentación para la participación. Confianza. Imposición.

Fuente: Elaboración propia

Durante estudio del segundo fenómeno se establecen estrategias orientadas al reconocimiento y descripción de problemáticas asociadas a la cuestión social vivida en Chile durante la primera década del siglo XX. Se relaciona con el presente de los estudiantes al exponer situaciones de hacinamiento y desigualdad.

Tabla 8

*Implementación de acciones para la concreción curricular asociada la cuestión social en las primeras décadas del siglo XX*

Fenómeno histórico asociado: Cuestión social durante inicios del siglo XX en Chile			
Objetivo Estudiantil	Concepto	Estrategia/Procedimiento	Actitudinal
Discutir en torno al excesivo uso del patio de Enseñanza Básica por parte de Estudiantes de Enseñanza Media.  Identificar el miedo a expresar la opinión de los estudiantes al CCEE.	Hacinamiento, desigualdad, participación.	Dibujar y caracterizar problemáticas vividas en una oficina salitrera y un conventillo a partir de lectura de fuentes primaria visuales y escritas. Relacionar la experiencia de actores sociales del siglo XIX con la de estudiantes de Enseñanza básica. Redactar una declaración de estudiantes dirigida a espacios de representación (CCEE) y periódico.	Cuestionar situaciones de desigualdad ocupando espacios como patios, pasillos y actos institucionales. Ser agente de justicia intergeneracional a partir del fenómeno estudiado.

Fuente. Elaboración propia

Tabla 9

*Citas explicativas. Propuestas de gestión espacial con actores de la escuela*

Propuestas de gestión espacial	¡No estamos solos! Somos una mutual y que nos estamos apoyando con harta gente y que queremos un cambio y que podemos hacer demasiado para hacer nuestro objetivo (Declaración de sexto básico a CCEE).
	Cada curso tiene una fecha y tampoco nos preguntaron qué sección queríamos. Llegaron y nos dijeron: a ustedes les toca la de deporte sin preguntarnos a nosotros sin tener nuestra opinión. Nosotros también tenemos derecho a participar en la creación del periódico (Declaración de sexto básico a editorial periódico).
	Algunos dicen: “no es que el próximo año nosotros vamos a pasar al otro patio y no vamos a pasar eso.” Pero los niños que van a estar en sexto el próximo año van a tener también dañada su libertad a participar y nosotros los vamos a entender (M,R. Sexto básico).
	Nos queremos hacer cargo de la problemática con este acto de Derechos Humanos (...) Pensamos que las cosas pasadas están sucediendo en el presente aquí y ahora. Por ejemplo, lo que vivieron los obreros en el pasado lo estamos viviendo hoy en día a partir del hacinamiento causado en el patio haciéndonos sentir como sardinas durante el recreo (V,S. Sexto básico).
Códigos asociados	Uso de espacios conocidos, pero poco usados. Reconocimiento. Intervención.

Fuente: Elaboración propia

Se logra constatar el desarrollo actitudes vinculadas al desarrollo de la ciudadanía con mayores de edad en un espacio de reconocimiento entre pares. En esta instancia, la interacción es acompañada de gestión en la implementación de soluciones por medio de una carta al director del periódico como también en la elaboración de una declaración estudiantil ante los demás docentes y estudiantes.

El sentir estudiantil es relacionado con la experiencia de hacinamiento y el descontento de los obreros. Surge la necesidad de exponer su situación y querer modificarla abriendo posibilidades de gestión en espacios existentes tales como la editorial del periódico escolar y el acto institucional en torno a los Derechos Humanos no solo para ellos, sino también por los estudiantes que vivirán el problema.

### 5.5. Evaluación. Adversidades y oportunidades para la gestión participativa del espacio escolar

A partir del diálogo entre interacciones y propuestas de gestión espacios surge una interpretación en torno al tipo participación con adversidades y oportunidades de desarrollo ciudadano.

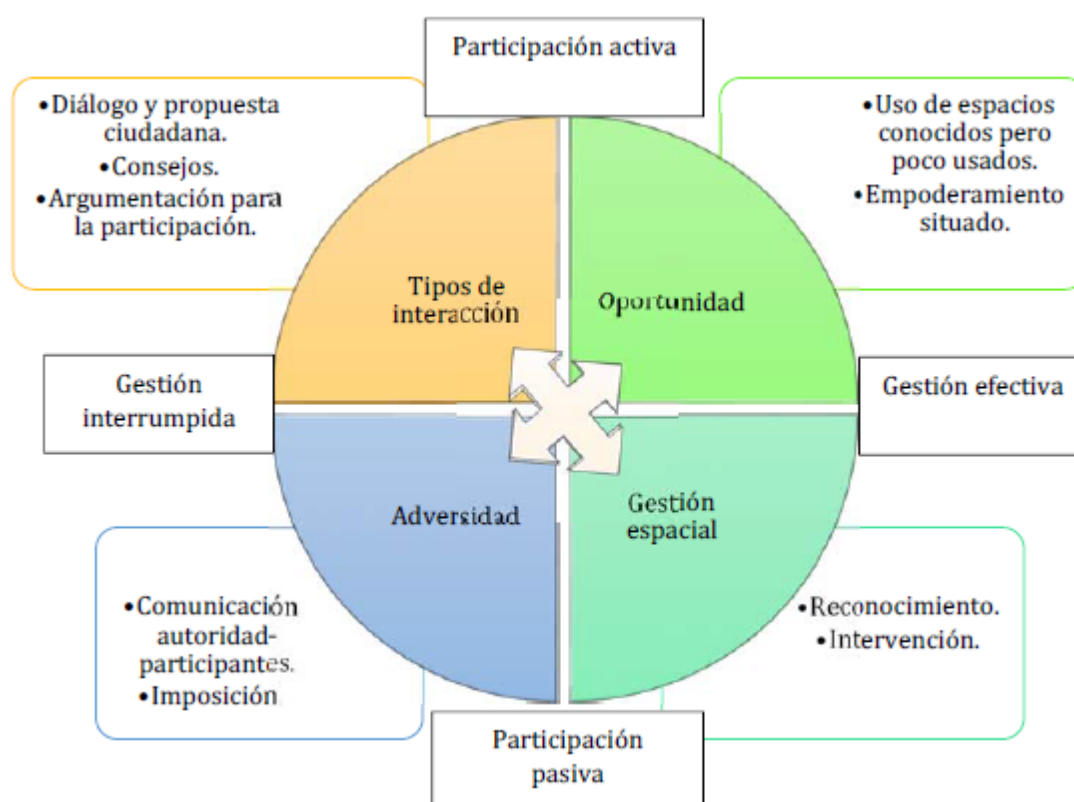


Figura 3. Adversidades y oportunidades para la participación en el espacio escolar

Fuente. Elaboración propia

### 5.5.1. Adversidad

A partir del análisis de la información recogida se aprecian dos tipos de participación asociadas a la manipulación y la decoración (Gómez, 2008). En el primer caso se establecen imposiciones y engaños que dificultan el desarrollo de espacios participativos dejando al estudiante en una situación de expectación, lo cual afecta la confianza y el compromiso de los participantes ante las diversas actividades del establecimiento. En el segundo caso resalta la falta de acciones creadas con los estudiantes.

Según el tipo de participación y gestión expuesta durante el proceso de indagación se identifican aspectos de un modelo ciudadano de carácter liberal con las siguientes características:

- Pasividad enraizada en un comportamiento en torno a “lo correcto” y a la homogenización del pensamiento en situación de entrevistas de modo que se replican ideas, intenciones del investigador o se recurre a la delegación de la problemática a las autoridades.

- Predisposición a la adquisición de ideas que provengan de autoridades tales como inspectores o profesores de mayor confianza o cercanía. Aquí predomina el carácter funcional de estos contactos.

### 5.5.2. Oportunidad

Surge desde la relación existente entre situaciones de interacción entre estudiantes y la comunidad educativa en la gestión de espacios. En ello es posible reconocer tipos de interacción entre participantes y autoridades expuestas a continuación con sus respectivas características.

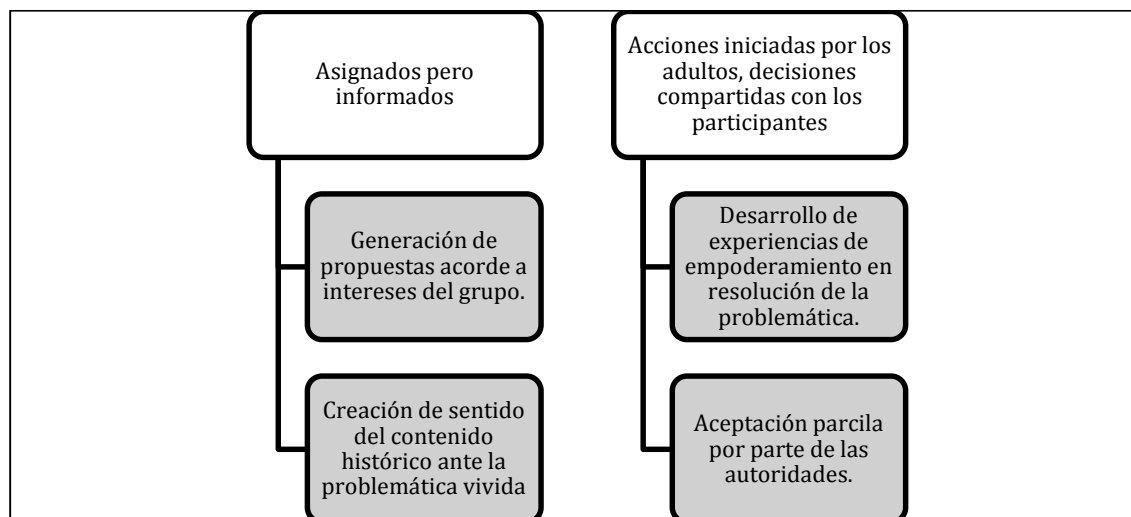


Figura 4. Oportunidades de gestión del espacio escolar

Fuente: Elaboración propia

Un ejemplo resulta ser el trato directo con editora del periódico sin conocimiento de inspector o equipo directivo y la clase de Historia. Dicho empoderamiento guarda relación con el uso de espacios conocidos, pero poco usados por la generalidad de estudiantes.



Según el tipo de participación y gestión estudiantil es posible reconocer aspectos de un modelo ciudadano de carácter comunitarista en tanto se logran identificar las siguientes características:

- Conciencia de justicia intergeneracional a partir de la problemática vivida buscando soluciones que los participantes no podrán visualizar en su patio durante el año 2018 debido a su promoción a la zona de Enseñanza Media.

- Surgimiento de una crítica estudiantil de Educación Básica que apunta a la ausencia de acciones que validen las necesidades de los estudiantes menores del establecimiento.

- Surgimiento de implicancia en construcción de espacios destinados a la organización de experiencias que permitan afrontar la problemática identificada.

Es posible identificar escenarios de posibilidades de participación y gestión del espacio escolar que permiten replantear la situación problemática como también factores de concientización y de transición en la comprensión del problema tanto en los estudiantes como en el investigador.

El primer factor guarda relación con la influencia conceptual del área HGCCSS. La conceptualización y la aplicación de los conceptos desarrollados en clase permiten establecer RPP que gatillan reflexiones sobre la condición estudiantil en un espacio en problemas yendo más allá del descontento y el peticionismo patrón conductual reproductor de una participación individual y restrictiva. Es posible ejemplificar este razonamiento durante el encuentro entre los estudiantes involucrados y el CCEE del establecimiento.

El segundo factor de concientización se halla en el reconocimiento de espacios vigentes, pero poco usados por los participantes, tales como la sala de clases, la editorial del colegio y los actos oficiales para poder generar instancias de reunión e interacción con el resto de la comunidad.

Un tercer factor de concientización es la gestión de experiencias. Los espacios también cuentan con la presencia de la oposición y la restricción, por lo que la manifestación concreta en el patio es una herramienta que busca sensibilizar la problemática. Ejemplos de esta concientización serían: la búsqueda de firmas con compañeros del patio de Enseñanza Básica con el fin de demostrar la existencia del problema, la organización de un encuentro entre los participantes y CCEE junto a la manifestación interna de los estudiantes ante las autoridades al evidenciar una postura conservadora desde estudiantes como autoridades.

## **6. Conclusiones**

A partir del proceso de indagación y empatía junto a la fase de concreción y ejecución del proceso de investigación-acción es posible obtener aportes para la toma de decisiones didácticas en el espacio investigado con miras al desarrollo de una participación ciudadana en la escuela.

### **6.1. En torno a la relación experiencia estudiantil y participación ciudadana en el espacio escolar**

El proceso de empatía promueve el desarrollo de la conciencia en torno a las adversidades que presenta el espacio escolar, la cual ha sido estimulada por medio de la explicación y demostración de las RPP al servicio de lo que “pasa” en la escuela, específicamente en el patio de Enseñanza Básica. Como nos señala Massey (2004), hay un espacio en disputa constante.

Frente a lo señalado, las posibilidades de participación surgen desde las percepciones interpretadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales se pueden entender desde el miedo y el descontento. Dichas percepciones devienen en compromiso cuando los estudiantes son parte de dinámicas de diálogo para expresar y buscar un abordaje a problemáticas cotidianas del espacio en cuestión como forma de participación.

### **6.2. En torno a la relación Currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y experiencia escolar**

Desde la ejecución y concreción del ciclo de investigación la reflexión didáctica tuvo lugar en el currículum siendo considerado un espacio en interacción constante con el problema identificado (gestión del espacio, específicamente, del patio de Enseñanza Básica). El desarrollo de la ciudadanía no requiere ser orientado solo a la dinámica de clase, sino que demanda el reconocimiento de metarrelatos históricos en conexión con la experiencia estudiantil, tales como procesos de organización nacional y desarrollo político social en Chile.

La escuela es la institución que invoca a los individuos a participar en los logros de la cultura (Molina, 2006). La reflexión didáctica fomenta este significado a través relaciones y análisis del currículum en función de la comprensión del presente. En esta línea la ley 20.911 permite asumir la Formación Ciudadana desde la transversalidad de las relaciones pudiendo:

- Reconocer la experiencia desde los mismos actores.
- Resignificar el currículum.
- Planificar e implementar acciones con los participantes.
- Instaurar procesos colaborativos en el tratamiento de temas conflictivos para los estudiantes.

### **6.3. En torno a espacios facilitadores para la participación activa y posibilidades de concreción de la gestión estudiantil situada**

Surgen posibilidades de reconocimiento de espacios no usados tales como la edición del periódico escolar, encuentros con el CCEE y una manifestación en el patio con el fin de promover la mejora de experiencias de organización en la escuela.

La participación estudiantil innovadora nace desde la relación socio-afectiva entre los participantes y el espacio escolar. La preocupación por encontrar soluciones, no solo para el grupo participante sino para el resto de los compañeros manifiesta lo que Osorio y Rubio (2010) llaman descentramiento y apertura al otro. En ello la percepción de la injusticia, presente en las relaciones

estudiantes- autoridad, sugiere preguntarse por los modos de abordar la experiencia en espacios comunitarios y el rol de los afectos (miedo, angustia, inseguridad) en procesos de reflexión didáctica.

Dichas instancias, implican “trabajar distinto” (Kaercher, 2009) con el fin de generar sentidos compartidos en aspectos como:

- Establecimiento de lazos con el resto de actores de la escuela, basados en la organización de instancias de expresión y organización de la participación estudiantil. Esto resuelve la predisposición de los participantes a sentirse un agente minoritario para poder intervenir en espacios liderados por estudiantes mayores o autoridades de la escuela.

- Aceptación de compromisos y roles que permitan la resolución de problemáticas a partir del valor de la organización asumiendo el desarrollo de capacidades tales como, la RPP a partir de conocimientos adquiridos en el área de HGCCSS. Las interacciones con otros espacios se han desarrollado a partir de conceptualización en contacto con la contingencia presente en los participantes.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez, E. (2016). Es necesario visibilizar en los estudiantes no solamente la dimensión de alumnos, sino también la de ciudadanos. *Docencia*, 58, 42-49.
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, 8, 59-77.
- Batalloso, J. (2014). *La profesión de profesor en el siglo XXI*. Santiago: Ed. Universitatis Nueva Civilización.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*. Rosario: Homosapiens.
- Bolívar, A. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la didáctica. *Perspectiva Educativa*, 50, 3-26.
- Bosch, D y González, N. (2012). ¿Cómo perciben los alumnos su participación en los centros de secundaria? Una investigación sobre las representaciones sociales de los alumnos. En N. de Alba. Fernández, F. García Pérez, A. Santisteban Fernández (coords), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp.421-429). Sevilla: Diada editora y AUPDCS.
- Bravo, L. Jiménez, M. y Osandón, L. (2013). *La construcción de la ciudadanía contemporánea: nuevas posibilidades para la enseñanza de la historia*. Santiago: Centro de investigaciones Diego Barros Arana.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Castillo, J. (2016). Formar en ciudadanía en el Chile actual. Una mirada a partir del desarrollo humano. *Docencia*, 58, 18-30.
- Copetti, H. (2011). La construcción de un profesor investigador: El concepto de lugar en la formación del profesorado de geografía. *Investigación en la escuela*, 75, 73-85.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Foucault, M. (1977). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Santiago: Sátira.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- García, D., Fuster, C., Souto, X. (2017). Estrategias de resolución de problemas en la formación docente. Estudio de casos. *REIDICS, 1*, 132-147.
- Garrido, M., Kaercher, N., Lindón, A. y Sepúlveda, U. (2009). *La espesura del lugar. Reflexiones del espacio en el mundo educativo*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Giroux, H. (1997). *Teoría y resistencia en educación*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Gómez, N. (2008). La vida cotidiana y el juego en la Formación Ciudadana de los niños. *Universitas Humanística, 66*, julio-diciembre, 179-198.
- Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaercher, N. (2009). Quando a escola nao desperta o desejo de aprender ela nos rouba a alma: a necessidade de construir lugares e educar em lugares. En M. Garrido (Coord), *La espesura del lugar. Reflexiones del espacio en el mundo educativo* (pp. 191-223). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Magendzo, A. (2004). *El complejo camino de la Formación Ciudadana*. Santiago: LOM ediciones.
- Massey, D. (2004.). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. *Traballs de la societat catalana de geografia, 57*, 77-84.
- Molina, V. (2006). Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje. *Revista PRELAC, 3*, 50-64.
- Molina, W. y Sandoval, M. (2006). Cultura escolar y cultura juvenil: La (re) construcción simbólica del espacio escolar en la mutación escolar. *Revista Temas Sociológicos, 11*, 103-123.
- Muñoz, E y Pagès, J. (2012). La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana. *Clío & Asociados, 16*, 11-38.
- Osorio, J y Rubio, G. (2010). Investigación- acción desde un enfoque eco-reflexivo: consideraciones para el desarrollo de un programa crítico- hermenéutico. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía crítica, 8*, 96- 107.
- Pagés, J. (2012). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA, 40*, 67-81.
- Perrenoud, P. (2016). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Rodríguez, F., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 31*, 119-133.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. de Alba. Fernández, F. García Pérez, A. Santisteban Fernández (coords), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 277-286). Sevilla: Diada editora y AUPDCS.

- Shlindwein, B. y Copetti, H. (2012). La fuerza de lugar como requisito para la participación ciudadana. En N. de Alba. Fernández, F. García Pérez, A. Santisteban Fernández (coords), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 373-380). Sevilla: Diada editora y AUPDCS.
- Souto, X. M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79, 2757, 1-31. <http://dx.doi.org/10.21138/bage.2757>
- Tuan, J. (2007) *Topofilia: Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Barcelona: Melusina.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*. 41, 237-269.
- Whitehead, J. (1989). Creando una teoría educativa viva partir de preguntas del tipo ¿Cómo mejoro mi práctica? *Cabridge Journal Education*, 1, 41-52.