

**SEMINARIO INTERNACIONAL**  
**TEXTOS ESCOLARES DE HISTORIA**  
**Y CIENCIAS SOCIALES**  
**SANTIAGO DE CHILE 2008**



GOBIERNO DE CHILE  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

© 2009, MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
Inscripción N° xxxx, Santiago de Chile.

Derechos de edición reservados para todos los países por  
© MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE  
Alameda 1371  
Santiago de Chile

[www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

[www.textos Escolares.cl](http://www.textos Escolares.cl)

Ninguna parte de este libro, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos mecánicos, ópticos, químicos o electrónicos, incluidas las fotocopias, sin permiso escrito del editor.

ISBN xxxxxxx

Se terminó de imprimir esta

PRIMERA EDICIÓN  
de xxxx ejemplares,  
en xxxxxxxxxxxxxx,  
Santiago de Chile, en xxxx 2009

Coordinación Editorial  
Textos Escolares, Unidad de Currículum y Evaluación,  
Ministerio de Educación

Diseño y Diagramación  
[www.laboratoriodemarketing.cl](http://www.laboratoriodemarketing.cl)  
Traducción del inglés  
Moyra Ramírez

Texto compuesto en tipografía MetaPlus 9/14

# PRESENTACIÓN

Textos Escolares del Ministerio de Educación ha generado en los últimos años instancias de reflexión e intercambio de experiencias orientadas a contribuir a la calidad de los libros de texto, adaptándolos a las nuevas estrategias de aprendizaje, a las demandas del sistema escolar así como al estado del arte de la investigación en educación a nivel mundial. A partir de la exitosa experiencia del Primer Seminario Internacional sobre Textos Escolares-SITE 2006, Textos Escolares ha decidido continuar con este tipo de iniciativas que permiten retroalimentar la Política Pública de dotación de textos escolares y crear competencias académicas en torno a éstos. En esta línea, se realizó el Seminario Internacional sobre Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, congregando en Santiago de Chile, en noviembre de 2008, a cuarenta destacados expertos chilenos y extranjeros que expusieron sus trabajos en conferencias y paneles ante un muy numeroso público.

La experiencia posibilitó el intercambio de estudios e investigaciones entre quienes trabajan en la didáctica de las ciencias sociales y/o están vinculados al ámbito de los textos escolares de historia y ciencias sociales, tanto a nivel nacional como internacional, y contribuye a la calidad de dichos textos en términos de su diseño didáctico y del tratamiento de sus contenidos, considerando nuevos enfoques en relación a la historicidad y espacialidad de los fenómenos sociales.

La diversidad y riqueza de los trabajos que abordaron los temas centrales del Seminario-didáctica de la historia y las ciencias sociales en textos escolares; nuevos enfoques disciplinares en historia, geografía y otras ciencias sociales y su aplicación a los textos escolares; análisis de contenidos en textos de historia y ciencias sociales; formación ciudadana a través de los textos escolares de ciencias sociales- permitió también intercambiar experiencias y orientaciones en temas relevantes como: memoria histórica y construcción de identidades locales, nacionales y globales; diversidad cultural y social; multiculturalismo y pluralismo cultural.

Es así como ofrecimos una tribuna para el debate sobre la importancia y aporte real del texto escolar de historia y ciencias sociales en la formación ciudadana de nuestros estudiantes, comparando las experiencias chilenas con las de otros países del mundo.

La publicación de los trabajos expuestos en esa oportunidad expresa tanto el compromiso del Ministerio de Educación para con el desarrollo del importante recurso pedagógico que es el texto escolar como una invitación a la comunidad académica, especialmente en el área de la Educación y las Ciencias Sociales, a desarrollar competencias y acrecentar las capacidades existentes en la producción, uso, capacitación e investigación sobre textos escolares.

Ana María Jiménez Saldaña  
*Coordinadora Textos Escolares*  
*Unidad de Currículum y Evaluación*  
*Ministerio de Educación de Chile*

# ÍNDICE

## Conferencias

Colaboradores .....	10
¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e “historias comunes” SIMONE LÄSSIG .....	11
Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas JOAN PAGÈS BLANCH .....	24
La idea de nación en los libros de texto de historia argentinos del siglo XX LUIS ALBERTO ROMERO.....	57
Identidad nacional y enseñanza de textos históricos: una hipótesis explicativa MARIO CARRETERO.....	70
Conferencia de cierre. Comentarios finales PEDRO MILOS HURTADO .....	78

## Tema 1 Nuevos enfoques disciplinares en historia, geografía y otras ciencias sociales y su aplicación a los textos escolares

Colaboradores .....	86
Nuevos enfoques para la educación geográfica sustentable en textos de historia y ciencias sociales FABIÁN ARAYA PALACIOS.....	87
El difícil diálogo entre los textos escolares de historia y los avances de la historiografía JAEME LUIZ CALLAI.....	104
La Nueva Historia y su aplicación a los textos escolares ALICIA ZAMORANO V. Y GABRIEL VILLALÓN G. ....	112
¿Cómo reflejan los textos escolares de historia la investigación histórica? Algunos hallazgos desde Alemania KARL HEINRICH POHL.....	119

## Tema 2 Didáctica de la historia y las ciencias sociales en textos escolares

Colaboradores .....	128
El trabajo con fuentes y el desarrollo del pensamiento crítico AUGUSTA VALLE TAIMAN .....	129
Textos escolares: su uso en la enseñanza de la historia LILIANA ISABEL BRAVO PEMJEAN.....	150
El libro didáctico de geografía en el contexto de aprendizaje HELENA COPETTI CALLAI.....	160
Método historiográfico crítico: una estrategia de aprendizaje en el aula desde el texto escolar ESTUDIOS SOCIALES Y EDUCACIONALES LA CHIMBA.....	171
Usos de los libros de texto escolares de ciencias sociales de la educación básica primaria colombiana (1991-2006): funciones de las actividades MARÍA VICTORIA ALZATE PIEDRAHITA Y MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ MENDOZA .....	185
Una aproximación al enfoque didáctico de textos escolares emblemáticos en la enseñanza de la historia de Chile durante la segunda mitad del siglo XX RENATO GAZMURI STEIN .....	207

### **Tema 3 Formación ciudadana a través de los textos escolares**

Colaboradores .....	220
Democracia y ciudadanía representadas en libros de texto de primaria venezolanos CARMEN ARTEAGA .....	221
Desde la Revolución a la ciudadanía: teoría y práctica en la enseñanza de la Revolución francesa JEAN-FRANÇOIS DUNYACH.....	236
La enseñanza para la formación ética y ciudadana en la Argentina a partir de la vuelta de la democracia. El caso de la inclusión de los derechos humanos en los libros de formación ética y ciudadana MARÍA CECILIA ALEGRE .....	241
Concepciones de ciudadanía en Chile a través de textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (c.1880-c.1930) PABLO TORO BLANCO.....	250
La reforma curricular a la educación cívica en Costa Rica ¿Qué tipo de textos se debe elaborar para este nuevo programa de estudios? MARCELA PIEDRA.....	263

### **Tema 4 La idea de Estado/Nación a través de los textos escolares de ciencias sociales**

Colaboradores .....	282
Textos escolares y conciencia histórica publicada sobre la Ocupación de la Araucanía ANDREA RIEDEMANN.....	283
El fulcro de la nación: Cambios en el eje articulador del imaginario de nación en los textos escolares chilenos: del centenario al bicentenario RÓBINSON LIRA C. ....	304
Ideología y narrativa histórica en la enseñanza del Estado-Nación: un estudio de caso en Colombia y Chile LEIDY TATIANA ROMERO ABRIL .....	327
Mi vecino, ¿mi enemigo? Nacionalismo en los textos escolares de historia de educación básica en Chile (1981-2006) CARLOS FRANCISCO GARRIDO GONZÁLEZ.....	346
El texto escolar como fuente para la historia de la educación; una retrospectiva en el contenido de los textos escolares de historia de Chile para la enseñanza básica PAMELA OLIVARES FELICE.....	361

### **Tema 5 Análisis de contenidos en textos escolares de historia y ciencias sociales**

Colaboradores .....	372
Imágenes de Groenlandeses y Sami en textos de historia de Noruega BENTE AAMOTSBAKKEN .....	374
La ilustración de África, los africanos y las africanas en los textos escolares de ciencias sociales. Rasgos para el caso colombiano MARÍA ISABEL MENA GARCÍA .....	383
Brasil en Latinoamérica: La imagen de Brasil en manuales escolares de historia JULIANA PIROLA DA CONCEIÇÃO .....	391

# ÍNDICE

La imagen de los inmigrantes en los libros de texto para el quinto año de la Educación Primaria. Una mirada a los libros de texto distribuidos a través de los programas compensatorios en Argentina (2006-2008) MARÍA SOLEDAD BALSAS.....	407
Construcción colectiva de materiales didácticos temáticos sobre el Área Metropolitana de Goiânia/Goiás, Brasil LANA DE SOUZA CAVALCANTI .....	421
Abordaje de las temáticas físico-naturales de la superficie terrestre en los libros didácticos de geografía ELIANA MARTA BARBOSA DE MORAIS .....	428
Una mirada hacia el imaginario de ciencia y tecnología en textos de historia en la enseñanza secundaria MÁRCIA LOPES REIS.....	438
Evaluación del modelo teórico del texto de historia de Venezuela contemporánea de Napoleón Franceschi y Freddy Dominguez: una aproximación desde el análisis crítico del discurso MARÍA ELENA DEL VALLE DE VILLALBA .....	449
La investigación sobre textos de ciencias sociales: ¿Qué hay en ella para los profesores? STAVROULA PHILIPPOU .....	462
Los textos escolares y la historia regional PAOLA NORAMBUENA Y JUAN CARLOS YÁÑEZ .....	469
Los contenidos de los libros de texto escolares de historia y ciencias sociales 1983-2006 PALMIRA DOBAÑO FERNANDEZ Y MARTHA RODRÍGUEZ .....	475
¿Qué críticas se hace al contenido de los libros de texto escolar de historia y ciencias sociales? WILLIAM MEJÍA BOTERO .....	487

# CONFERENCIAS

## Colaboradores

**SIMONE LÄSSIG**, Doctora en Historia del Teachers College de Dresden. Directora del Georg Eckert Instituto para la Investigación Internacional sobre Textos Escolares y Profesora de Historia Moderna en la Universidad de Braunschweig, Alemania

**JOAN PAGÈS BLANCH**, Licenciado en Filosofía y Letras (Historia Moderna y Contemporánea) por la Universidad de Barcelona y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Director del Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales y Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales en la UAB, Cataluña, España

**LUIS ALBERTO ROMERO**, Profesor de Historia, Universidad de Buenos Aires. Investigador Principal del CONICET y Profesor titular de Historia Social General, Universidad de Buenos Aires. Dirige el Centro de Estudios de Historia Política, en la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín. Dicta cursos de posgrado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, la Universidad Torcuato Di Tella y la Universidad de San Andrés, Argentina

**MARIO CARRETERO RODRÍGUEZ**, Doctor en Psicología, Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, España. Autor de numerosos libros y artículos en su especialidad

**PEDRO MILOS HURTADO**, Doctor en Ciencias Históricas de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica; director del Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile



## ¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e “historias comunes”

SIMONE LÄSSIG

**E**stoy encantada –es más, me siento honrada– de estar invitada como expositora principal a esta importante conferencia internacional. Por supuesto, esto es en parte debido a la belleza de este país, su fascinante capital y lo amistosa que es su gente, todo lo cual tuve la suerte de conocer en los primeros días. Aún más significativo para mí, sin embargo, es el tema central de la conferencia, que está estrechamente relacionado con el trabajo del instituto que dirijo. Estoy impresionada por el hecho de que ustedes hayan organizado tan significativa conferencia internacional sobre “Textos de Historia y Ciencias Sociales”, dando inicio así a un diálogo entre académicos y representantes políticos.

En mi presentación me concentraré en la siguiente interrogante: si los textos de historia hoy pueden contribuir a la reconciliación entre antiguos enemigos en distintos escenarios. Por dos razones principalmente –aunque no solamente– me referiré a una perspectiva alemana y europea. En primer lugar, está la experiencia traumática y el legado del Nacional Socialismo y el Holocausto; el inconcebible asesinato masivo que siempre estará grabado en la historia de Alemania y de los alemanes. El desafío que los alemanes han enfrentado al tratar este legado es tanto doméstico como internacional. Ha significado no solo promover tanto la reconciliación como la comprensión mutua entre Alemania y sus antiguos enemigos, sino también debates críticos sobre asuntos de culpa, expiación y responsabilidad dentro de la misma sociedad alemana. Desde este punto de vista, los enfoques alemanes y europeos hacia la superación de recuerdos que causan conflictos y prejuicios nacionales/éticos a través de los textos escolares también podrían ser de interés general para otras regiones del mundo.

La segunda razón es que después de 1989, la reunificada sociedad alemana se vio enfrentada al problema de cómo manejar su segunda dictadura – aunque de distinto tipo. Esencialmente era –y aún es– el problema de cómo la historia y la enseñanza de la historia podrían apoyar la fusión de dos sociedades, culturas y memorias muy distintas si un lado fuera recordado por los libros de historia como “el ganador” y el otro lado como “el perdedor” de la historia

contemporánea. Esta es una situación que otras “sociedades divididas” comparten por deformación histórica.

Esta presentación abordará cuatro aspectos. La primera sección explorará las *características fundamentales del conocimiento de los textos en general y de los textos de historia en particular*.

En segundo lugar, esbozaré varios enfoques hacia la conceptualización de los textos como instrumentos de *entendimiento internacional entre Estados que comparten una historia conflictiva y enredada*. En la tercera sección, hablaré de los textos de historia como *medios de “reconciliación interna” dentro de una sociedad* que debe enfrentar una historia moderna afectada por serios conflictos entre distintos grupos étnicos, religiosos o políticos. La cuarta y última sección de mi presentación considerará si los textos regionales multilaterales pueden ser una opción adecuada y una respuesta a la creciente heterogeneidad de sociedades en la era de la globalización. Me concentraré aquí en la idea de un texto europeo común.

A mi primer punto: ¿Cuáles son las características específicas del conocimiento de los textos? ¿Quién define e interpreta lo que los niños leen en sus textos y por qué los textos, entre todas las cosas, tan frecuentemente se convierten en sujetos de conflictos políticos?

1. El conocimiento siempre ha dependido (y todavía depende) de lo que una sociedad dada pre – estructura y transmite a través de sus medios de comunicación. Desde la aparición del sistema escolar moderno, los textos han tenido la función de medios privilegiados en este sentido. Para el Estado, son los instrumentos ideales de educación nacional y por una buena razón: son los medios que gozan de una cobertura más o menos total en su distribución y están disponibles para casi todos durante una fase formativa de la vida. Los textos son, por lo tanto, un tipo específico de “medios masivos”, uno que, sin embargo, está directa o indirectamente influenciado, definido y de varias maneras certificado, por el Estado.
2. El conocimiento de los textos es siempre altamente selectivo. Cualquier persona que escriba textos debe seleccionar y omitir, condensar, estructurar, reducir y generalizar, además de corroborar información.
3. Los textos específicamente transportan información autorizada. Las reservas de conocimiento e interpretaciones que se puede encontrar en los textos son vistas como particularmente objetivas, precisas y relevantes. Los currículos y textos de esta manera parecen hasta cierto punto lucir un “timbre” oficial que promete “la verdad”.
4. Si pedimos cuentas a esta amplia distribución y al hecho de que los textos son aprobados en gran medida por el Estado, su relevancia como instrumentos de influencia política y control social se hace evidente. El panorama, sin embargo, no estaría completo si atribuyéramos todo el poder para definir los textos al Estado. Al menos para sociedades democráticas abiertas, los textos y currículos son también

un producto de discursos académicos, políticos y sociales. Hasta cierto punto, el conocimiento de los textos es un conocimiento socialmente dividido que se construye a través de largos, complejos y multilaterales procesos de negociación entre varios grupos. Tiende a ser una materia de “conocimiento doctrinario”; un conocimiento que ha sido seleccionado, filtrado, evaluado y codificado didácticamente por una gama de entidades muy diversas y por lo tanto permite llegar a conclusiones sobre las ideas y valores políticos y culturales definitivos de su tiempo y orden social. Los textos reflejan no solo el conocimiento académico, sino también el que se transmite a través de distintos medios; lo hacen directamente en el sentido de absorber información e indirectamente al proveer un marco interpretativo. Son por lo tanto espejos del espíritu de la época. Reflejan ideas que debieran incorporarse a la memoria cultural de la nación; demuestran cuáles visiones y percepciones de la realidad son sustancialmente indiscutibles, y qué normas culturales y conceptos de orden social y político son aceptados por una mayoría suficiente como para transmitirlos a la siguiente generación.

5. Por lo tanto, los textos transportan no solo información sino también códigos culturales, sociales y políticos. Como estos códigos pueden tornarse controversiales y ser completamente suspendidos, especialmente si las estructuras sociales y hegemonías culturales cambian radicalmente, si los sistemas políticos se erosionan o si surgen conflictos con una dimensión histórica, los textos a menudo son objeto de debate político y provocan conflictos de reconocimiento y conciencia entre los distintos grupos dentro de una sociedad en particular y también entre naciones-Estados.

Esto es especialmente cierto en el caso de los textos de historia. En casi todos los Estados ocupan un rol central en la construcción de identidades y en la transmisión de concepciones históricas oficiales. Alrededor de todo el mundo, transportan las esferas simbólicas de significado y valores que podrían ayudar a crear cohesión y producir legitimidad política dentro de sus sociedades. No solo transmiten hechos o información sino también auto-imágenes específicas, imágenes de lo “otro” e imágenes del “enemigo”. De esta manera, los textos de historia sirven como instrumentos de la política de memoria del Estado y como recursos clave en proyectos de identidad y construcción de nación a través de la producción de conocimientos.

Por otro lado, los textos de historia también son considerados para promover la comprensión internacional, la tolerancia e incluso la reconciliación entre Estados, sociedades o grupos que han desarrollado una relación conflictiva y probablemente incluso violenta en un pasado reciente o más distante.

Esta ambivalencia en ningún caso está reservada solo al siglo XX, un siglo extremadamente afectado por la violencia y la guerra, por luchas ideológicas, guerras civiles y genocidios. Es, sin embargo, un tema sumamente relevante y desafiante de nuestro presente que debe enfrentar nuevas constelaciones y desafíos además de preguntas aparentemente obsoletas y

legados dolorosos del pasado de una sociedad dada. ¿Qué quiero decir con esto? Por un lado, vivimos en una era de globalización, ambientes multiétnicos e integración forzada. Estos son hechos que descuidan las fronteras nacionales y establecen nuevas formas de representación y pertenencia entre y dentro de las sociedades. Por otro lado, sin embargo, estamos siendo testigos de procesos de construcción de nación compensatorios, en que la historia es usada como argumento principal y como una importante herramienta de legitimidad. Este también es el caso –específicamente– de aquellos Estados y sociedades que, como los Balcanes y Rwanda, han experimentado la guerra y la violencia y ahora están luchando por definir hasta qué punto las lecciones de historia deberían y pueden explicar, justificar o –en función de los intereses de reconciliación– suprimir estos conflictos.

Esto me lleva a mi segundo punto, que está relacionado con esta ambivalencia. Por un lado, los textos causan o reflejan conflictos y, por otro lado, muchas veces han sido vistos como instrumentos especialmente apropiados para la promoción de la tolerancia y comprensión mutua –especialmente entre Estados que comparten una historia conflictiva y enredada. Me centraré en el último punto.

La creencia en el rol mediador de los textos de historia tiene una larga tradición. Sus raíces se remontan a la segunda década del siglo XX. Después del híper-nacionalismo de la Primera Guerra Mundial, las personas, asociaciones y organizaciones se dieron cuenta que el crear enemigos en los textos escolares podría ser instrumento de la creación de un odio colectivo; un odio que genera violencia y guerra. Estas personas se dieron cuenta de que los textos forman conceptos del ser y del ‘otro’, de pertenencia y no-pertenencia, de inclusión y exclusión, a través de generaciones. Por eso es que frecuentemente han sido instrumentalizados para propósitos bélicos, para demonizar al enemigo y justificar la propia postura nacional.

Por lo tanto, el rol perjudicial de los textos en la formación de las visiones del enemigo se transformó en el principal interés de los primeros comités de textos que se fundaron. Para promover el entendimiento y la paz internacional, la Liga de las Naciones en particular comenzó a buscar maneras de combatir la xenofobia mutua a través de diálogos o comités de textos internacionales. Su labor fue analizar y eliminar los estereotipos y prejuicios. En 1937, 26 Estados firmaron la primera, y hasta ahora la única, declaración internacional sobre la enseñanza de la historia y la revisión de textos escolares. En esta primera etapa, sin embargo, los esfuerzos por “desintoxicar” los textos no fueron verdaderamente exitosos. O, para ser más específicos, las consultas internacionales de textos florecieron principalmente en regiones donde los Estados vecinos ya habían tenido relaciones pacíficas por un período considerable de tiempo y donde existía realmente un ambiente de confianza. Este fue el caso específico de América Latina y los países nórdicos.

En el shock colectivo que dejó la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto, fue la UNESCO la que tomó la iniciativa de retomar este hilo, apoyada por asociaciones de profesores y académicos. Ahora, Alemania, donde todos los textos nazis y el currículum escolar completo tuvieron que ser revisados, se convirtió en el centro de estas actividades. Esto definitivamente no es coincidencia, ya que después del Holocausto y dos guerras perdidas, muchos

alemanes desarrollaron una relación cada vez más distante con su propia nación. Incluso hoy día, para los alemanes es difícil demostrar orgullo nacional y patriotismo. Y cualquiera que trate de “huir” de su propia nación como consecuencia de un pasado extremadamente problemático, estará especialmente motivado para liberar de ideas nacionalistas a los textos en su propio país y también en otros países. Esto no significa, sin embargo, que todos los alemanes inmediatamente se convirtieron en defensores de un debate crítico público sobre la culpa y la responsabilidad colectiva o individual. Por el contrario, el proceso de *formación* significativa del discurso público dentro de la sociedad alemana no adquiriría velocidad hasta por lo menos una generación más.

Una de las figuras que fue activa mucho antes – lo que realmente significa inmediatamente al final de la guerra – fue el historiador alemán Georg Eckert. Al organizar conferencias de textos con los vecinos de Alemania y especialmente con sus antiguos enemigos como Francia, Gran Bretaña, Polonia o Israel, él y sus compañeros hicieron un esfuerzo importante por eliminar los prejuicios, para hacer justicia a los valores contenidos en diferentes tradiciones culturales y para contribuir a la reconciliación. Estas son las raíces de las comisiones de textos bilaterales como la franco-germana, la germano-polaca o la germano-israelí. Los principales objetivos de estas comisiones eran centrarse en comparaciones de representaciones y percepciones distintas o polémicas de manera de llegar a un acuerdo. Para evitar o minimizar los conflictos, este modelo de revisión de textos orientado al consenso busca una narrativa histórica que sea aceptable para ambos lados. Esto a menudo ha requerido evitar temas que aún son polémicos y enfatizar los aspectos en que ambas partes fueron capaces de llegar a acuerdos.

Si consideramos las recomendaciones de textos polaco-israelíes o germano-polacas de 1976, por ejemplo, no hay duda de que este modelo produjo resultados sobresalientes. Permítanme mencionarles solo cuatro de ellos:

1. Las comisiones de textos de este tipo contribuyeron a la reconciliación durante la Guerra Fría. Sus recomendaciones fueron discutidas por un público amplio, a veces de manera controversial. Así, muchas personas adquirieron conciencia de cargas y conflictos históricos por primera vez y se inspiraron para examinar más detenidamente las interpretaciones del ser y del “otro”.
2. Siguiendo este modelo europeo, comisiones de textos bilaterales y multilaterales fueron fundadas en distintas partes de Europa y Asia. Aquí, la reconciliación entre antiguos enemigos de guerra es aún un desafío mayor. Desde este punto de vista, es importante que esas comisiones y sus productos (como el texto chino-coreano-japonés) ofrezcan una perspectiva más amplia y no solo reflejen una narrativa nacional doctrinaria. La principal diferencia con Europa es que las comisiones asiáticas son rara vez apoyadas por los gobiernos y lo son principalmente por las ONGs.
3. Uno de los resultados más recientes del enfoque bilateral es el texto de historia franco-alemán. Dos de los tres volúmenes fueron publicados en 2006 y 2008. Es el primer texto bilateral en ser aprobado por todos los gobiernos pertinentes (lo que en

Alemania significa los ministerios de educación en los 16 Estados federales). Ha sido muy alabado por encontrar una narrativa histórica de acuerdo entre dos naciones que han sido reconocidas como 'archi enemigas' por casi un siglo.

4. El año pasado se estableció una comisión para escribir un texto de historia germano-polaco. Si comparamos la historia y las relaciones germano-polacas con aquellas entre Francia y Alemania, las primeras son incluso más frágiles y la enredada historia de Alemania y Polonia está incluso más cargada de conflictos. El texto común es por lo tanto visto como un proyecto particularmente ambicioso y desafiante. Sería impensable sin los sólidos cimientos establecidos por más de 35 años de diálogo formal sobre textos escolares y sin un ambiente político que resulte ser un apoyo para esta idea –hasta cierto punto revolucionaria–.

Sin embargo, ¿cuán sostenible es este modelo y hasta qué punto puede ser transferido a otras regiones y a otras situaciones históricas de conflicto?

Si abordamos este problema inicialmente desde un punto de vista didáctico, es principalmente una cuestión de hasta qué punto las recomendaciones de texto conjuntas o incluso los textos de historia comunes pueden mejorar la educación de ciudadanos responsables, con pensamiento crítico, tolerantes y con confianza en sí mismos. La respuesta es ambivalente, incluso para sociedades democráticas. Desde un punto de vista académico, las recomendaciones y particularmente el debate público que han originado también han contribuido a superar las interpretaciones nacionalistas y el resentimiento profundamente enraizado. Los textos conjuntos por lo tanto marcan el destino simbólico de un viaje completamente exitoso hacia el entendimiento internacional, la paz y el pensamiento transnacional.

Sin embargo, la orientación de la didáctica de la historia moderna apunta a la pluralidad y la controversia; en otras palabras, hacia familiarizar a los alumnos con perspectivas históricas diferentes y una variedad de opiniones. Los textos bilaterales tienen un gran potencial aquí también. Sin embargo, si las culturas de aprendizaje de los países en cuestión difieren mucho, este potencial solo puede ser usado hasta cierto punto, si es que es posible usarlo algo. Para ser claros, en cada proyecto de texto bilateral no solo se debe llegar a un acuerdo sobre el conocimiento histórico, los valores y perspectivas presentadas y omitidas en el texto dado. También se debe llegar a acuerdo respecto al tema de las múltiples perspectivas en el proceso de aprendizaje. A lo mejor esta conferencia traerá progreso en este aspecto y comunicará nuevas percepciones a través de una comparación internacional de culturas de aprendizaje histórico.

Permítanme llevar su atención hacia otro punto importante: este tipo de cooperación bilateral o trilateral solo funciona como una cooperación en términos iguales y con la condición de que los resultados sean negociados en un discurso racional por académicos, no por políticos. Es esencial que todos los socios se reconozcan y trabajen sobre una base simétrica. Los resultados de tales negociaciones son puestos a disposición de editoriales, profesores y políticos, que serán libres de respetarlos y adaptarlos, o ignorarlos. Este enfoque que apunta al consenso ha sido particularmente exitoso:

- a) Con el apoyo permanente del gobierno o de los poderes políticos líderes.
- b) Dentro de estructuras políticas y democráticas estables.
- c) Dentro de una sociedad civil comparativamente fuerte y vital.
- d) Con un período de preparación largo y un contacto consistente y sostenido.<sup>1</sup>

Después del final de la “Guerra Fría” y el colapso de muchos Estados antiguamente socialistas, se desarrollaron nuevas constelaciones de conflicto relevantes para la escritura y la negociación de la historia. Especialmente desde el comienzo de los ’90, hemos sido testigos de la resurrección de la nación-estado y nuevos tipos de guerras y conflictos internos – como el genocidio en Rwanda, las guerras de los Balcanes en el sudeste de Europa y el aumento de conflictos en el Medio Oriente.

Bajo estas circunstancias, también hemos sido testigos de un renacimiento de la historia como fuente de legitimación nacional y política. Una vez más, los textos se han convertido en un importante instrumento para inspirar un sentido de identidad a través de la noción de ‘diferencia’. A su vez, esto a menudo implica la existencia continuada o el renacimiento masivo de estereotipos y prejuicios. La re-nacionalización de países que alguna vez fueron parte de entidades supra-nacionales y multiétnicas está claramente reflejado en innumerables textos de historia. Especialmente, aunque de ninguna manera solamente, en Europa Oriental muchos textos de historia están imbuidos de perspectivas nacionalistas y etnocentrismos subcutáneos.

Esto me trae a mi tercer punto – el rol que los textos de historia podrían jugar como medio de “reconciliación interna” para una sociedad que hace frente a una historia más reciente afectada por serios conflictos. Las constelaciones básicas claramente difieren de muchas maneras de aquellas del trabajo “clásico” de textos bilaterales como el que se ha desarrollado en Alemania desde finales de los años ’40 en diálogo con sus antiguos enemigos. Me gustaría enfatizar solo los siguientes aspectos:

En situaciones en que los conflictos todavía son virulentos, es casi imposible encontrar un consenso histórico y escribir una narrativa histórica conjunta. Una de las razones es que los socios en ambientes de conflicto y post – conflicto casi nunca se reconocen como socios iguales. Por lo tanto, el diálogo carece de dos condiciones principales – *relaciones simétricas y estabilidad política*.

En Alemania, los diálogos sobre textos escolares se han convertido en parte de los esfuerzos hechos por la sociedad como un todo hacia la reconciliación con el pasado y la compensación. Sin embargo, es importante recordar que no fue hasta los años ’70 y ’80 que la reconciliación histórica se convirtió en un tema para la sociedad alemana. La distancia temporal entre los sucesos históricos y su reflexión crítica fue relativamente amplia. En los “nuevos conflictos sobre textos”, sin embargo, los textos son negociados en el ambiente de un conflicto que todavía está *fresco* y muy cargado de argumentos históricos.

<sup>1</sup> El texto franco-germano, por ejemplo, se desarrolló más de medio siglo después de la fundación de la Comisión Franco-Germana de Textos, y en el caso germano-polaco, casi cuatro décadas pasaron entre la fundación y la producción de un texto.

Esto significa que esos conflictos de textos se refieren no solo a un “historia cerrada”, sino también y principalmente a luchas más recientes que rodean a la hegemonía política y cultural y, en algunas regiones, incluso a conflictos abiertos y violentos en los cuales los profesores, padres y expertos curriculares, y quizás los alumnos incluso, estuvieron involucrados en un lado u otro. Si consideramos países como Sudáfrica, España, Portugal o nuestro país anfitrión, Chile, el desafío de hacer frente a conflictos internos “*frescos*” e incluso guerras civiles en la sociedad y en la educación, evidentemente no ha sido un fenómeno *completamente* nuevo. Sin embargo, nueva fue la combinación de nuevos tipos de construcción de nación y la fuerte voluntad de usar la historia y las clases de historia como una “espada” en la batalla por la legitimidad y el poder. Como Charles Ingrao se ha referido a la situación en Europa Suroriental, los textos de historia frecuentemente se han convertido en “armas de instrucción masiva” en esta nueva constelación.

Y la educación en historia sí juega un rol crucial. Por un lado, debería explicar por qué y cómo se desarrolló el conflicto y quién o qué grupo debe asumir responsabilidad por él. Por otro lado, tiene que ofrecer una (nueva) narrativa histórica que pueda mejorar la inclusión además de la cohesión cultural y política dentro de la perturbada sociedad. Este es un verdadero desafío: discutir las raíces, causas y responsabilidades de los conflictos más recientes siempre provoca controversia y discusiones dolorosas que es más probable que dividan a las sociedades en vez de unir las o incluso inspirar la reconciliación.

Este potencial de conflicto latente no solo concierne a la historia contemporánea. También afecta las interpretaciones del pasado más lejano, como la Edad Media o incluso la Antigüedad. Estos períodos muchas veces son utilizados para encontrar o reactivar mitos fundacionales nacionales, religiosos o étnicos que son apropiados para construir una narrativa nacional convincente.

Un ejemplo de la representación de una narrativa nacional completamente nueva como medio de reconciliación dentro de una sociedad se puede encontrar en Rwanda. Aquí el nuevo gobierno trató de fomentar la reconciliación externalizando la responsabilidad del racismo y el odio étnico a los poderes coloniales. De acuerdo a la nueva narrativa oficial, todos los grupos rwandeses habían estado viviendo en armonía hasta que los europeos crearon la agitación entre ellos. A pesar de este enfoque armonizador, no ha habido aún intentos exitosos de escribir un texto oficial sobre la historia contemporánea de Rwanda. La razón es obvia: las personas que tendrían que escribir esos textos e interpretarlos en la sala de clase estuvieron involucradas en los conflictos y por lo tanto no serán capaces de tomar distancia y tener objetividad. Discutir las razones, la estructura y los pasivos de un conflicto violento o incluso de un genocidio creará fuertes emociones, porque los autores de los crímenes y las víctimas recuerdan el mismo pasado de distintas maneras.<sup>2</sup> Por lo tanto, es muy difícil desarrollar un clima adecuado para el debate racional que conduce a la investigación histórica y a la enseñanza de la historia.

---

<sup>2</sup> Pingel p. 187



En Bosnia-Herzegovina esta constelación fue anticipada por varias de las partes interesadas. Por lo tanto, el Consejo Europeo propuso una moratoria (que todavía está vigente). A lo largo de un período de tiempo dado, debería ser imposible enseñar el pasado reciente. Por otro lado, el Consejo Europeo ha incentivado a historiadores, otros académicos y profesores que representan los principales grupos étnicos a discutir métodos apropiados para enseñar sobre la guerra civil y la inhumanidad que todavía parece ser parte del presente.

El rol de los políticos y el Estado en sociedades en conflicto y post-conflicto marca otra diferencia. Todas las comisiones de textos tradicionales y proyectos conjuntos sobre textos están basadas en la comparación de conceptos académicos y discusiones –más o menos– racionales. Generalmente, estos proyectos son apoyados y, a veces incluso iniciados, pero al menos tolerados por los gobiernos pertinentes. En sociedades en conflicto y post-conflicto los actores adicionales reclaman y ganan intervención. A menudo, las ONGs nacionales e internacionales inician y acompañan la revisión o la renovación, o la reescritura de textos escolares. La ventaja es que estas organizaciones pueden actuar con flexibilidad y eficacia porque no están directamente involucradas en el conflicto. Parecen distantes, objetivas y confiables. El problema es que las ONGs solo rara vez pueden influenciar los procesos de implementación. Mientras el texto de historia franco-germano, por ejemplo, lleva el sello oficial de ambos gobiernos y por lo tanto sirve como texto oficial, los libros escritos con el apoyo de ONGs generalmente no son aprobados como estándar sino como material didáctico adicional en el mejor de los casos.

Un ejemplo es el texto de historia israelí-palestino escrito en los últimos tres años. Aunque este texto todavía no ha sido aprobado por ninguno de los dos lados, probablemente se convertirá en un modelo de texto de historia que rompa paradigmas y que podría ayudar a reconciliar grupos étnicos, religiosos o políticos que sufren de violencia mutua. En los últimos años parece haber habido varios intentos por convertir la enseñanza de historia en un medio para promover la paz en el Medio Oriente; sin embargo, la mayoría ha fallado, junto con la idea de una narrativa histórica común con la que podría vivir cada lado. Uno de los principales problemas fue –y aún es– la constelación asimétrica, la inestable situación política y el hecho de que ninguno de los gobiernos apoyará iniciativas de este tipo.

En base a esta apreciación, una ONG, el “Instituto de Investigación de la Paz en el Medio Oriente” (PRIME, “Peace Research Institute in the Middle East”) y académicos de nuestro instituto han desarrollado un modelo diferente. Ellos han reunido a profesores de ambos lados, formando un grupo que quiso escribir un texto común sobre la historia palestino-israelí contemporánea. El principal propósito de este experimento fue construir una relación sustentable de confianza y promover el entendimiento mutuo en una región de conflicto aparentemente permanente y violento entre grupos que han desconfiado del otro por décadas. Como sus perspectivas eran tan completamente diferentes y contradictorias, el primer y fundamental objetivo de las reuniones era concordar en que cada lado tenía el derecho de presentar sus propios puntos de vista históricos. La principal tarea era conocer la narrativa del otro, inspirar empatía a través de la discusión de distintos puntos de vista e interpretaciones. En consecuencia, el texto

tiene una estructura dual – en cada lado del libro los alumnos encuentran una interpretación distinta del mismo suceso histórico. Entre las dos narrativas hay un espacio en blanco en el cual alumnos y profesores pueden escribir su propia interpretación y argumentos. Esto significa que la tarea principal no es inspirar armonía y promover la reconciliación luego de un conflicto *terminado*, como sucede en los enfoques más tradicionales de revisiones de textos. El objetivo es más bien la comunicación y el desarrollo de reconocimiento mutuo y empatía. La idea central detrás de este concepto es que, tomando en consideración la perspectiva del otro, uno se inspira para cambiar su propia perspectiva y auto-imagen. (Pingel 190)

Sigue siendo una pregunta abierta si y hasta qué punto los profesores son capaces y están motivados para enseñar una historia controversial de este tipo. Este no es solo un problema no resuelto para el Medio Oriente pero puede ser una de las preguntas más intrigantes del futuro para la enseñanza y la escritura de la historia en conjunto. Hasta donde podemos decir hoy en día, en la mayoría de las sociedades y ambientes de aprendizaje alrededor del globo, un fuerte enfoque de perspectivas múltiples es difícil de implementar en los colegios. Los profesores y académicos a menudo no están suficientemente entrenados para desarrollar tal material y los políticos frecuentemente no están dispuestos a aceptarlo (Pingel 192). Esto de ninguna manera es un desafío solo para sociedades post-conflicto y sociedades en el proceso de redefinición nacional, sino también para sociedades relativamente estables y democráticas. La biblioteca de nuestro instituto tiene una colección única de textos de historia, geografía y educación cívica de más de 150 países, pero solo una minoría de esos textos siguen firmemente un enfoque de múltiples perspectivas. Esto parece ser una contradicción no solo para los principios de la academia didáctica contemporánea sino también para el perfil de nuestras sociedades, sociedades definidas por la globalización, la migración, la pluralidad y la diversidad.

Aquí llegamos al cuarto punto y final – si los textos supranacionales pueden ser una respuesta a tiempo y apropiada a la creciente heterogeneidad y a la ampliamente sentida falta de coherencia en las sociedades contemporáneas. Me concentraré aquí en la idea de un texto europeo común.

La creciente diversidad en la mayoría de los países europeos inspira un sentimiento de inseguridad en muchas personas; la búsqueda de autoconfianza es visible en muchos niveles. Esto inspira a las élites políticas de la Unión Europea para descubrir tantas cosas comunes como fuera posible en la a menudo alabada diversidad de Europa. De acuerdo al vuelco cultural en la política, se considera que la historia y la memoria juegan un rol fundamental en la promoción de la cohesión social y cultural – especialmente con respecto a la generación más joven y por lo tanto con respecto a la educación escolar. Algunos líderes de opinión y políticos vuelven los textos de historia un instrumento importante de una narrativa común que conectará efectivamente las perspectivas étnicas y transnacionales a través de la definición de un modelo europeo de valores históricos.

La base que requeriría este proceso y el rol a ser jugado por los historiadores dentro de él son ambos temas de debate; un debate que demuestra el significado y el potencial de conflicto

inherente al tema de una identidad europea colectiva. Dados los obstáculos presentados por los nuevos textos fuertemente patrióticos en Europa Oriental, uno no puede –a primera vista– evitar preguntarse por qué este proyecto es ampliamente criticado. ¿No deberíamos estar felices de que nuestros políticos quieran usar la historia no como medio para crear una identidad y estereotipos nacionales sino para promover el rompimiento con las fronteras históricas y el desarrollo del entendimiento internacional? ¿Qué hay de malo con la idea de representar la historia compartida de Europa en un texto escolar? ¿No incentivaría el desarrollo de una conciencia europea histórica un entendimiento cultural en Europa además de integrar a los ‘nuevos’ Estados miembros y a las periferias?

Tales preguntas están absolutamente justificadas. Pero un texto de historia europea como los que están actualmente en discusión no podría contestar estas preguntas ni satisfacer las expectativas y esperanzas asociadas a ellos. De hecho, hay varios argumentos en *contra* de estas expectativas:

1. Una de las razones es la **falta de claridad en torno al término ‘Europa’ y las fronteras del continente**. ‘Europa’ es y siempre ha sido un concepto variable; cada generación, cada región y cada nación ha desarrollado sus propias representaciones de ‘Europa’. A lo largo de la historia del continente, han habido largos períodos en que el término fue usado con más amplitud o restricción que hoy, incluyendo, por ejemplo, espacios culturales como la actual Turquía. Hoy, sin embargo, Turquía –para continuar el ejemplo– es concebida incluso por afamados historiadores como un ‘Estado no-europeo de Asia Menor’, cuya población ‘ni comparte la identidad europea esencial que se ha desarrollado en el transcurso de la historia ni podría alguna vez contribuir a las construcciones de identidad en el futuro’.<sup>3</sup> Eso significa: lo que Europa fue y es, dónde comenzó y dónde terminó, fue y es una cuestión de perspectiva histórica, que a su vez difiere de país en país, incluso dentro de la misma sociedad. Y esto es repetidamente re-negociado en distintos niveles.
2. Europa se ve enfrentada a memorias particularmente diversas y debe hacer frente a precarios y ambivalentes aspectos de una memoria que es tanto compartida como dividida. Hay antiguos enemigos como también víctimas y perpetradores, y a veces es difícil decidir quién pertenece a qué grupo. Hoy, hay al menos tantas distintas interpretaciones de la historia europea como Estados europeos, y ni decir del hecho de que las identidades nacionales están siempre fluyendo, y que todas las culturas experimentan la diversidad dentro de sí mismas. Si hiciéramos una comparación, por ejemplo, de los crímenes de Hitler y Stalin, rápidamente descubriríamos cuán lejos estamos de una ‘cultura de memoria compartida’. Mientras los europeos occidentales enfatizan el axioma normativo de la singularidad del holocausto y lo usan como la base de su discurso de derechos humanos y de sus intentos de integración política, muchos europeos orientales están principalmente ocupados en una revalorización

<sup>3</sup> Wehler, *Der Türkeibeitritt zerstört die Europäische Union*, en: Rehberg, *soziale Ungleichheit*, p. 1145 f.

de las injusticias de la dictadura comunista. Esto a menudo lleva a interpretaciones que se dividen dramáticamente y a una cierta ‘rivalidad autor del crimen-víctima’ que en gran medida bloquea el camino hacia una memoria histórica compartida.

3. La reciente integración europea coincide con el tardío proceso de ‘construcción de nación’ y una recurrencia del etnocentrismo – principalmente en Estados antiguamente socialistas. En la mayoría de los casos, esos ‘nuevos Estados’ tienen serias dificultades para compartir la narrativa histórica de otros. Una de las razones para esto es que la narrativa en cuestión a menudo es la de un poder recientemente o antiguamente hegemónico. Los Estados y sociedades que quieren ser respetados como socios tienen un gran interés en fortalecer su autoestima y cultura nacional primero – incluso si desean finalmente convertirse en o ser parte de una unión más grande. Casi todos estos Estados han sentido la necesidad de legitimizar su propia existencia nacional o el rol que quieren jugar dentro de la Unión Europea *históricamente*. Los textos han jugado un rol crucial al proveer esta legitimidad, al crear nuevas identidades nacionales y –a menudo de acuerdo con esto– al subrayar su propia ‘europeidad’.
4. Un argumento adicional es la historicidad del ‘modelo de valores europeo’. ‘Europa’ es asociada por los defensores contemporáneos de la idea europea, principalmente, con el cristianismo, la civilización, la ilustración, la ley y el orden, y el progreso. Sin embargo, el reconocimiento de los derechos humanos y la democracia de ninguna manera ha sido siempre un rasgo consistente de Europa y los europeos. Europa es asociada con las dictaduras y las guerras, con los exilios y genocidios del siglo XX, tanto como el colonialismo y la explotación de otras regiones del mundo. Más aún, la narrativa histórica ofrecida a los nuevos miembros y candidatos de la Unión Europea es escasamente atractiva para ellos. ‘Europa’ y su historia son mayormente entendidas simplemente en términos de valores e ideas provenientes de los actuales centros europeos. En consecuencia, la mayoría de las imágenes de Europa son afirmativas, teleológicas y creadas por poderes hegemónicos. Es principalmente una narrativa occidental que no incluye realmente las experiencias, interpretaciones e identidades históricas de alumnos de periferias europeas o de inmigrantes de países no europeos. Incluso si a menudo no estamos concientes de ello, y el efecto es absolutamente no intencionado, mientras la historia europea sea escrita meramente como la historia del cristianismo latino, de la ilustración y el progreso, estaremos trabajando con jerarquías. Dividimos a los europeos entre genuinos y adquiridos, europeos nativos e inmigrantes; en otras palabras, en europeos de primera y segunda clase. Para ellos, la típica narrativa principal no ofrece mucho con qué identificarse o de qué sentirse orgulloso. Las narrativas históricas, sin embargo, solo pueden ser socialmente efectivas si son el resultado de procesos inclusivos de negociación por un lado y, por otro lado, si se refieren a experiencias reales y memorias de aquellos a los que quieren integrar. Por lo tanto, una mera compilación de distintas historias

nacionales, que serían construidas en base a la exclusión cultural, no sentaría las bases de una verdadera identidad europea.

5. Finalmente, debemos recordar que cualquier representación del pasado siempre es una construcción que refleja intereses, miedos, prejuicios y esperanzas específicas. ‘Europa y el mundo del futuro’, comenta D. Offenhäuser, ‘serán una Europa y un mundo de muchos pueblos y muchos puntos de vista distintos.’ Cualquiera que quiera incentivar a la gente joven en los colegios en una dirección pro-europea debe darles la oportunidad de aprender sobre distintas narrativas históricas, sin importar si son europeos occidentales u orientales, árabes o chinos. Independiente de su crianza religiosa, la gente joven debe tener la oportunidad de conocer la narrativa del ‘otro’ e –idealmente– desarrollar algún tipo de empatía. Es precisamente esto, sin embargo, lo que se vería obstaculizado por una narrativa principal indiscutiblemente ‘occidental’.

Y entonces no es coincidencia que todos los intentos de escribir una historia de Europa estandarizada hayan fallado hasta ahora. La única solución – creo – es permanecer conscientemente abierto a la diversidad de las historias europeas y respetar el hecho de que muchas distintas versiones de una y de la misma historia pueden existir en forma paralela. La enseñanza de la historia y sus materiales didácticos debería ayudar a los alumnos a descubrir estas distintas imágenes de la historia, para analizarlas de manera crítica y sopesarlas una contra otra.

Como mencioné anteriormente, esto ciertamente no es fácil. Estoy más que conciente del hecho de que nos enfrentamos a una carencia de conocimiento, de métodos apropiados de creación de textos o de enseñanza histórica y también –en muchos países– a una falta de voluntad política. Y también estoy conciente del hecho de que el nuevo proyecto de nuestro instituto para digitalizar y traducir las representaciones de Europa de varios países europeos y no europeos es solo un pequeño paso adelante (aunque todavía espero interesarlos en ello).

Sin embargo, estoy convencida que en el largo plazo la historia solo puede servir como medio de reconciliación y entendimiento mutuo una vez que hayamos encontrado maneras adecuadas de sensibilizar a nuestros alumnos a las diferencias en puntos de vista históricos, a la competencia en perspectivas históricas, a la variedad de representaciones y al derecho que tiene todo grupo, Estado o nación a su propia historia. La pregunta más desafiante para la creación de textos de historia será cómo alcanzar la meta de enseñar la narrativa del “otro” sin demonizarlo. Hasta ahora no ha habido una estrategia universalmente válida en esta dirección; hay, sin embargo, una gran necesidad de análisis y reflexión académica y de un amplio intercambio de experiencia *internacional*. Desde este punto de vista, también estoy encantada de que hayan hecho esto posible organizando este interesante intercambio de ideas y una vez más doy las gracias a todos los organizadores de esta conferencia.

## Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas<sup>1</sup>

JOAN PAGÈS BLANCH

“**U**n libro no debe ser un producto terminal, sino un instrumento abierto a la iniciativa del profesor y sugeridor de nuevas actividades y diversas experiencias de aprendizaje. (...)”

El libro y los diferentes materiales didácticos no deben ser únicamente una referencia centrada en los contenidos científicos, sino entrar también en el campo de la creación de actitudes, escala de valores, destreza (...)

Un libro por bueno que sea, será un instrumento ineficaz en el aula, si no cuenta con la labor del profesor, factor imprescindible de la acción educativa”.

Las conclusiones del III Encuentro sobre el Libro Escolar y el Documento Didáctico (*Encuentro Nacional sobre el Libro Escolar y el Documento Didáctico en la Educación Primaria y secundaria. Actas del III...* Universidad de Valladolid, 1990. Secretariado de Publicaciones: 9-10).

En la presentación del monográfico de la revista del Movimiento de Renovación Pedagógica “Rosa Sensat” de Catalunya dedicado al uso y al abuso de los libros de texto escribí (Pagès: 2006, 13): “La selección y utilización de un libro de texto, como por otro lado de cualquier material susceptible de ser utilizado en la enseñanza, ha generado debates y polémicas desde hace tiempo. ¿Por qué se eligen unos determinados libros y dejan de seleccionarse otros?, ¿Qué elementos predominan en la selección: el precio, el contenido, las actividades, las imágenes? En nuestra opinión los libros de texto deberían responder a determinados criterios que, como mínimo, consideraran: a) la concepción del saber seleccionado y su pertenencia social y educativa, b) el protagonismo que otorga al profesorado para poder adecuar el con-

<sup>1</sup> Además de este trabajo he reflexionado sobre las competencias educativas en: PAGÈS, J. (2007): “Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 52, pp. 29-39, abril 2007. PAGÈS, J. (en curso): “Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia”. MUÑOZ, Ignacio (ed.): *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual: el oficio del historiador en el aula*. Santiago de Chile. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

tenido y las actividades a las características de su alumnado y de su contexto; y c) el papel del aprendiz en relación con las maneras de acceder al conocimiento y usarlo”<sup>2</sup>.

Existe una ya larga tradición investigadora centrada en los libros de texto de nuestras disciplinas destinada, fundamentalmente, al análisis y valoración de sus contenidos. De aquello que hay y de aquello que no hay. Sin embargo, existe mucha menos investigación dedicada al análisis de las razones que llevan al profesorado y a los centros a seleccionar unos determinados libros de texto y, en particular, a utilizarlos de una determinada manera. Este desconocimiento puede tener hoy consecuencias negativas en el momento de pensar unos libros de texto que obedezcan a la racionalidad de un currículo por competencias y que fomenten en el caso de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia el desarrollo de competencias ciudadanas democráticas en los y las jóvenes estudiantes de nuestros países.

Mi intervención planteará las relaciones entre tres importantes aspectos de la actual situación educativa mundial. El primero, el que nos reúne en este Seminario: los libros de texto. Y en particular los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia. En segundo lugar: las competencias. En particular, las competencias sociales, geográficas e históricas. Y en tercer lugar: la ciudadanía. La enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia ha sido, es y será con toda probabilidad un instrumento fundamental en la formación de la conciencia ciudadana de la infancia y de la juventud escolarizada. O, al menos, lo ha intentado y lo seguirá intentando. Trataré de ubicar aquellas competencias disciplinares que faciliten el desarrollo de las competencias ciudadanas en el alumnado de la escuela primaria y secundaria. Y como principio, fin y telón de fondo insistiré en el importante papel del profesorado en el desarrollo de competencias a partir de un uso creativo de los libros de texto, uso que puede, a su vez, fomentar sus competencias profesionalizadoras.

## LOS LIBROS DE TEXTO

No pretendo disertar sobre qué es un libro de texto porque doy por supuesto que todos los profesionales de la enseñanza saben sobradamente de que estamos hablando y cuáles son las funciones y las características principales, y generales, de este objeto que denominamos también manual. También conocemos las características de su producción tanto a nivel científico como editorial así como sus vías para llegar al profesorado y al alumnado.

De todas maneras, a veces perdemos de vista que el objeto “libro de texto” o “manual” no es más que eso, un objeto. Cargado de ideología, de contenidos, de imágenes, de actividades, de... potencialidades educativas. Pero no deja de ser un objeto que, como cualquier otro objeto, no es “nada” en sí mismo. Depende del uso que se haga de él. Un buen libro de texto, mal utilizado, puede no generar ni buenas enseñanzas ni buenos aprendizajes. Y, contrariamente, un mal libro de texto, bien utilizado, puede generar excelentes aprendizajes.

---

<sup>2</sup> La traducción de los textos catalanes, franceses, ingleses e italianos es del autor de este trabajo, JP.

La finalidad fundamental de los libros de texto consiste en ayudar al alumnado en su aprendizaje. Son herramientas para aprender. Pero esta función prioritaria los convierte asimismo en herramientas de información para el profesorado y en instrumentos de enseñanza. En realidad, las decisiones que toma el profesorado en la selección del libro de texto están centradas básicamente en sus criterios sobre el tipo de conocimiento que contiene el libro, sobre el protagonismo que le otorga en su enseñanza (por regla general, los libros que otorgan mucho protagonismo al profesorado no suelen tener mucho éxito comercial) y sobre el protagonismo que concede al alumnado en su aprendizaje. En estos tres ámbitos incide hoy el currículo por competencias.

Pero, ¿cuál es el papel de los libros de texto hoy?, ¿cómo son valorados por el profesorado y por la sociedad en general?

En palabras de Daniel (2003) referidas a los libros de texto de geografía, “Si los argumentos didácticos, como la adecuación entre el conocimiento de los libros y el conocimiento académico, el estatuto de la imagen, la ideología subyacente o el conformismo editorial, centran los debates de los geógrafos sobre los libros de texto, los juicios son más emotivos en el gran público, lo que no significa que una parte de subjetividad no exista en los primeros. Sea cual sea su nivel de estudio, cada persona mantiene una memoria más o menos precisa de los libros escolares que consultó, sobre los que trabajó en clase o que utilizó para aprender. El prisma deformador de la memoria, reforzado por el sentido común, glorifica la supuesta eficiencia de los libros de antaño en comparación con los del presente. Es, en efecto, uno de los principales argumentos de quienes critican hoy los libros de texto».

Hoy hay un importante sector del profesorado que cree que el libro de texto ha dejado de ser una herramienta útil. Otro sector, más posibilista, cree que dada su masivo consumo, sigue siendo un producto que puede dar buenos resultados si se utiliza de manera crítica y creativa. Y, finalmente, el sector mayoritario que sigue utilizando, a veces de manera acrítica y poco creativa, el libro de texto como único, o casi, material de enseñanza.

Entre quienes creen que el libro de texto ha dejado de ser un instrumento útil destaca Martínez Bonafé (2006). Este profesor de la Universidad de Valencia se pregunta por las razones que explican el papel del libro de texto hoy –“un formato para codificar el conocimiento escolar que tiene más relación con el antiguo tiempo de las catedrales que con los actuales tiempos del WorldWideWeb y el sujeto internauta” (p. 2). En su análisis destaca aquellos aspectos que, en su opinión, les invalidan para ser un instrumento eficaz de aprendizaje. En primer lugar critica el hecho que los libros de texto concretan una determinada concepción cultural para la organización del conocimiento escolar. Esta concepción presenta la cultura como algo estático, acabado y cerrado y el conocimiento como algo externo a quien aprende, fuera de sus problemas y de su experiencia.

Considera este autor que no se ha dado al libro de texto “la importancia que tiene en el control sobre el diseño y el desarrollo de la enseñanza, sobre el control del trabajo docente, sobre la manera en que implementa una racionalidad tecnocrática, cientifista e instrumental en la



concepción de cómo deberán relacionarse la teoría y la práctica de la enseñanza” (p. 6). El problema del profesorado consiste en saber aplicar mecánicamente y técnicamente aquello que otros han pensado: “(...) El libro de texto es una herramienta ya pensada, una herramienta de trabajo –un medio de producción cultural- separado de los productores y de los procesos de producción cultural” (p. 7).

Martínez Bonafé destaca alternativas al libro de texto a partir de un recorrido por otras pedagogías alternativas al discurso hegemónico: desde la obra de Freinet y del Movimiento de Cultura Popular, a los proyectos de Lipman para la enseñanza de la filosofía a niños, a los vinculados con el estudio del entorno y la investigación y el papel de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Y se pregunta: “¿hasta cuándo la hegemonía del libro de texto escolar?” (p. 9). Como alternativa no tanto al libro de texto sino a la racionalidad tecnocrática que gobierna esta concepción del currículo propone la creación de Centros de desarrollo curricular. Concluye su propuesta con las siguientes palabras: “Hay alternativas. La creatividad del maestro, la investigación didáctica, el compromiso militante con el cambio, la imaginación compartida entre equipos profesionales muy diversos, y el recorrido por la historia de la renovación pedagógica, nos pueden nutrir de criterios, argumentos y estrategias prácticas muy potentes. Las denominadas nuevas tecnologías pueden contribuir a hacer todo esto mucho más fácil. ¿A qué esperamos? Cada uno desde el lugar en el que está, ha de hacer un pequeño esfuerzo” (p. 11).

Frente a esta posición, compartida en algunos aspectos por quien suscribe este texto, ha habido, y hay, otras posiciones más posibilistas y más realistas. Por ejemplo, la del profesor alemán Jörn Rüsen (1997, edición original de 1992). Rüsen afirmaba algo que sigue siendo válido más quince años después: “el libro de texto es la herramienta más importante en la enseñanza de la historia” (p. 79). A continuación constataba las limitaciones que existían en torno a este instrumento y, casi simultáneamente, sus posibilidades educativas en la enseñanza de la historia a partir del cumplimiento de unos determinados criterios.

Su trabajo obedecía a la escasa atención que se había dedicado hasta el momento a la elaboración y divulgación entre el profesorado de criterios: “Es sintomático que en el ámbito alemán –a excepción de algunos ejemplos dignos de atención– no exista ninguna gran obra en la que se desarrollen sistemáticamente los criterios para el análisis del libro de texto, se pruebe sus utilidades prácticas, se traten ejemplos prácticos de análisis de libros de texto o se saquen conclusiones de los resultados de los análisis para la práctica de la elaboración de los libros de texto” (p. 80). Reflexión que completaba de esta manera: “casi no existe ninguna investigación empírica sobre el uso o el papel que los libros de texto verdaderamente desempeñan dentro del proceso de aprendizaje en las aulas” (p. 80-81).

A pesar de esta situación que, en mi opinión, no ha cambiado mucho, Rüsen realiza una propuesta realista sobre cómo utilizar el libro de texto de historia en clase. Y, de manera parecida a Martínez Bonafé, pero desde una perspectiva radicalmente distinta, relaciona el libro de texto con una determinada concepción de la enseñanza de la historia, con la existencia de

unos criterios normativos del aprendizaje de la historia. Para Rüsen estos criterios surgen de su concepción de la historia y de su enseñanza: “La conciencia histórica es al mismo tiempo el ámbito y el objetivo del aprendizaje histórico”. (p. 81)

El aprendizaje de la historia desde esta perspectiva supone el desarrollo de una serie de competencias de la memoria histórica. Y fundamentalmente, de la competencia narrativa que para Rüsen consiste en “la facultad de representarse el pasado de manera tan clara y descriptiva que la actualidad se convierta en algo comprensible y que la propia experiencia vital adquiera unas perspectivas de futuro sólidas” (82). Esta competencia se descompone en tres competencias que se refieren respectivamente a la competencia perceptiva o basada en la experiencia –“saber percibir el pasado como tal, es decir, en su distanciamiento y diferenciación del presente”–, la competencia interpretativa –“saber interpretar lo que hemos percibido como pasado en una relación y una conexión de significado y de sentido con la realidad”– y, finalmente, la competencia orientativa –“recibir e integrar la “Historia” como resultado de dicha interpretación como constructor de sentido con el contenido de experiencias del pasado, en el marco de orientación cultural de la propia experiencia vital” (82-83).

A partir de estas consideraciones, Rüsen desgrana una serie de características del libro de texto de historia ideal. Unas más formales, relacionadas con el formato, otras relacionadas con la utilización de materiales históricos (imágenes, mapas, textos,...) y otras más relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, en relación con el aprendizaje, Rüsen crítica la sobrecarga cognitiva de los textos “que dificulta en gran manera su recepción” (p. 84), sugiere que el contenido “tiene que guardar una relación con las experiencias y expectativas de los alumnos y alumnas” (p. 84) y que “la experiencia histórica tiene un potencial propio de fascinación que se puede aprovechar como oportunidad de aprendizaje” (p. 85). También recuerda que un libro es un instrumento de trabajo y su utilidad depende de que se pueda trabajar con él en clase: “La capacidad de juzgar y argumentar es un objetivo irrenunciable (además de altamente aceptado) de la enseñanza histórica, y este objetivo no se puede alcanzar con una mera exposición que no cede espacio a los alumnos y alumnas para desarrollar su capacidad de argumentar, criticar y juzgar” (p. 85). En definitiva, un libro de historia no ha de ser un mero contenedor de información sino un instrumento al servicio de la construcción de contenidos y del desarrollo de competencias por parte de quienes aprenden.

En este sentido, es fundamental que el profesorado disponga de amplios criterios para poder seleccionar los libros de texto y utilizarlos en función de su contexto. Para Bosch, Canals y González (2006), los criterios que definen un buen libro de texto de ciencias sociales derivan del tratamiento que se otorga a los contenidos, a las imágenes, a las actividades y a la evaluación. También consideran que, a nivel general, un buen libro de texto de ciencias sociales, geografía e historia debería, entre otras cosas:

- mostrar una visión general de lo que se quiere enseñar a fin que el profesorado y el alumnado pudieran entenderlo globalmente y comprender los criterios utilizados en su diseño, criterios que deberían explicitarse al menos en relación con su concepción epistemológica, psicológica, pedagógica,... y con la secuencia planteada;

- tener en cuenta los diferentes contextos en los que puede utilizarse, facilitando al profesorado pautas para planificar el contenido de maneras distintas;
- tratar temas actuales e innovadores relacionando los contenidos con los problemas de la vida y los problemas sociales más frecuentes;
- ofrecer diferentes interpretaciones de un mismo problema o de un mismo hecho;
- capacitar al alumnado para un trabajo autónomo que le permita realizar un trabajo cooperativo además de desarrollar la mayor cantidad posible de capacidades y habilidades; etc.

Algunos de estos criterios coinciden con las intenciones o los propósitos educativos de estas disciplinas y con las competencias ha de desarrollar el alumnado.

Por su parte, Valls (2008: 35-36), después de presentar las propuestas para el análisis y la valoración de los manuales de historia de tres autores (Weinbrenner, Selander y Rösen) realiza una propuesta integradora. Considera cuatro grandes criterios para analizar y valorar manuales de historia. En primer lugar, el “grado de correspondencia entre las características básicas del conocimiento historiográfico y el conocimiento escolar propuesto (transposición didáctica)” que incluye aspectos epistemológicos y metodológicos. Un segundo criterio se refiere a la “función asignada a la historia enseñada en relación con el alumno: relación pasado-presente-futuro (...); capacidad discursivo-razonadora y comprensión reductora de la realidad”. El tercer criterio se centra en el “modelo didáctico priorizado” que, en su opinión, debe incluir, entre otros, aspectos como “tematizar y problematizar las cuestiones abordadas”, “desarrollar la capacidad-explicación discursiva de los alumnos”. Finalmente, el cuarto criterio se basa en la “adecuada legibilidad y estructuración de un manual” con aspectos como la coherencia entre macro y microsecuencias, la adecuación a las zonas de desarrollo próximo de los alumnos, el uso inducido de los textos y otros materiales, etc.

Disponer de criterios lo más claros posibles sobre el uso del libro de texto es, en mi opinión, un elemento clave para poder utilizarlos en el desarrollo de competencias. No es, sin embargo, el único.

## UN CURRÍCULO POR COMPETENCIAS

Para poder enseñar ciencias sociales, geografía e historia y conseguir que el alumno desarrolle competencias disciplinares y competencias cívicas y ciudadanas, hemos de saber, primero, qué caracteriza un currículo por competencias y qué entendemos por competencias. Tampoco estos son, sin embargo, los objetivos de mi exposición. El discurso sobre las competencias educativas merece un tratamiento distinto, más profundo, del que se le puede dar en un Seminario de estas características. Sin embargo, son imprescindibles algunos referentes mínimos.

Mi concepción acerca del papel de las competencias educativas en el currículo y en la enseñanza se acerca bastante al de la profesora canadiense Legendre (2008). En su opinión, compartida

por muchos otros autores, la noción de competencia en los cambios curriculares actuales se justifica por el paso del paradigma conductista al paradigma cognitivista, constructivista o socioconstructivista. “En este sentido refleja la preocupación por convertir en más significativos y pertinentes los aprendizajes realizados en la escuela y por solicitar más la actividad cognitiva del alumno y su implicación en su propio aprendizaje”. Pero, “los programas por competencias se inscriben igualmente en un amplio movimiento de profesionalización de la enseñanza que presenta relaciones con la evolución de la organización del trabajo. Desde este punto de vista, pretenden ofrecer un mayor margen de maniobra a los enseñantes, inscribiendo su actividad profesional en un nuevo cuadro marcado por la descentralización de poderes, la responsabilidad de los diversos protagonistas del sistema educativo y la instauración de una cultura colegial de participación y de colaboración” (p. 41).

Esta profesora establece una diferencia entre la competencia como principio organizador de los planes de estudio o de la metodología de elaboración de los currículos, y la competencia como una visión renovada del aprendizaje que subyace en las nuevas orientaciones o referencias de formación. Esta diferenciación nos puede ser muy útil a la hora de establecer las relaciones entre los libros de texto y el desarrollo de las competencias.

Para Legendre, la competencia no constituye de entrada, ni sobretodo, un instrumento de elaboración de programas. Es más, “su operacionalización en los programas no está exenta de un cierto número de dificultades tanto en relación con la manera de formular las competencias como a la manera de articularlas entre sí y con los saberes a los que ellas proporcionan la integración y la movilización” (p. 41). Esta situación ha conducido a ser presentadas de distintas formas y con distintas denominaciones en los planes de estudio articulados alrededor de las competencias. Esta autora cree, siguiendo a Perrenoud (1997), que existen tres acepciones de la noción de competencia que influyen en la manera como se operativizan en los programas. Una primera acepción la acerca a la noción de objetivos, “concebidos como comportamientos observables y medibles” (p. 42). En una segunda acepción, “la noción de competencia es asociada a la oposición entre competencia-rendimiento [performance] en la que la principal virtud es distinguir las manifestaciones observables (performances) de las disposiciones no observables que le son subyacentes (competencias) y de no reducir las segundas a las primeras” (p. 42). La tercera acepción concibe la competencia como “una capacidad genérica, tal como la competencia lingüística u otras aptitudes generales relacionadas con las potencialidades propias de la inteligencia humana” (p. 43).

Esta situación ha llevado a Legendre a establecer una distinción entre la aproximación por competencias como metodología de elaboración de los currículos y la aproximación por competencias como expresión de objetivos de formación más integrados.

«(...) la primera pueda ser respaldada por muy diferentes concepciones del aprendizaje y de la enseñanza, algunos programas se conforman en sustituir el concepto de competencia por el de objetivo sin que la formación sea sin embargo repensada, la segunda está estrechamente vinculada a una visión renovada del aprendizaje, que en gran medida se apoya en

la contribución de las ciencias cognitivas. En esta perspectiva, el simple hecho de adoptar el lenguaje de las competencias no conduce necesariamente a modificar en profundidad los currículos. Lo que está en cuestión no es tanto la reformulación de los programas en el lenguaje de las competencias como el cambio en la concepción del aprendizaje y su impacto en las prácticas de enseñanza» (p. 43).

Esta segunda opción es la que parece que tiene muchas más posibilidades de cambiar la práctica educativa y generar aprendizajes que el alumnado pueda utilizar y transferir a su vida cotidiana. Los libros de texto, en tanto y cuanto contienen los programas desarrollados y concretados, se asemejan a los currículos y tienen sus mismas limitaciones. En cambio, el uso que le otorgue el profesorado, vinculando y adecuando sus propuestas a un grupo concreto e irreplicable de alumnos y alumnas lo puede convertir en un instrumento de desarrollo de competencias como expresión de objetivos de formación integrados.

En cualquier caso, el cambio de las prácticas educativas en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia y el desarrollo de competencias implican una determinada concepción del currículo y de las teorías que éste vehicula. Para Tutiaux-Guillon (2008) es fundamental leer la realidad educativa en términos de lo que ella denomina “paradigma pedagógico”. Tutiaux-Guillon (2008) utiliza el concepto “paradigma pedagógico” para subrayar las relaciones entre saber, enseñanza y aprendizaje y caracteriza el paradigma clásico –el positivista– y el paradigma alternativo –constructivista-crítico– a partir de dos triángulos didácticos.

«En una enseñanza conforme al paradigma pedagógico positivista, el profesor tiene una autoridad como poseedor de los conocimientos y maestro de la exposición, el estudiante está casi ausente, su papel se limitaba a reproducir, adherirse, aceptar. Construirse como ciudadano significa primero acumular conocimientos que permitirán, más allá de la escolaridad, tomar decisiones informadas. El paradigma educativo constructivista-crítico define una enseñanza donde a los estudiantes no solamente se les compromete a través de “métodos activos”, sino también se enfrentan precozmente a la pluralidad de interpretaciones y se les invita a reflexionar sobre la manera como se construyen los conocimientos validados científicamente. Adquieren competencias ciudadanas ejerciéndolas. En cuanto al profesor, es maestro pero su lugar y su papel deben ser redefinidos, valorando entre otras cosas su creatividad» (p.145).

Tutiaux concluye su trabajo con las siguientes palabras: «En la enseñanza de la historia y la geografía en Francia pesa una estructura de conocimientos que es la expresión de la realidad y de la ciencia. Poner la historia y la geografía al mismo nivel del mundo legítima su enseñanza. La realidad se da a los estudiantes a través de la enseñanza y de los medios que elige, pero estas mediaciones desaparecen dejando sólo las descripciones / narraciones / explicaciones naturalizadas. Esto da la historia y la geografía enseñada una gran fuerza de convicción. Esta concepción resiste las puestas en cuestión que agitan la renovación de las ciencias de referencia. No es que la historia o la geografía no cambien: sino que los contenidos

importados de las ciencias de referencia son reconfigurados en los programas de estudio, en los libros de texto, en las aulas, para fluir en este paradigma del “mismo nivel [plain pied]” en el mundo y su pasado» (145-146).

Para Tutiaux una lectura en términos de “paradigma pedagógico” introduce las finalidades como fundamento y clave de las disciplinas escolares. El paradigma pedagógico que se instaló en el siglo XX corresponde, para esta autora, al “paradigma pedagógico positivista” que asocia ciudadanía a adhesión, es decir a obediencia, aculturación, saberes realistas, cerrados, exhaustivos por un lado y a prácticas de exposición impositivas y de restitución por el otro.

Tutiaux finaliza su trabajo con la siguiente pregunta “La historia y la geografía francesas, ¿son un caso singular?” (146). Sin duda, en algunos aspectos la situación de la enseñanza de la geografía y de la historia en Francia es un caso singular. Pero cada vez más esta singularidad es menor y los problemas de estas enseñanzas son muy comunes en todo el mundo y, en todo el mundo dependen de la concepción curricular dominante como analice hace ya algunos años para el caso de la historia (Pagès, 1994). La singularidad hoy tal vez recae en el hecho que un modelo tan centralista y prescriptivo como el francés es mucho más impermeable a la introducción de las competencias educativas que otros modelos como la misma Tutiaux-Guillon se ha encargado de señalar en otro trabajo (Cardin/Tutiaux-Guillon, 2006).

Las aportaciones de Legendre y Tutiaux-Guillon facilitan, en mi opinión, una lectura más realista del tratamiento que se está dando a las competencias en algunos currículos y en propuestas alternativas y deberían también facilitar una utilización creativa de las propuestas que realicen los libros de texto.

En cualquier caso no se debe olvidar que la acepción más utilizada de competencia educativa la considera como la capacidad para responder a las exigencias individuales, o sociales, o para realizar una actividad o una tarea. La competencia es, según la definición del proyecto DeSeCo de la OCDE (2002), una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.

Las competencias necesitan ser aprendida a partir de actividades y experiencias variadas sobre conocimientos, habilidades y valores también variados y heterogéneos pero dirigidos, en mi opinión, a una finalidad fundamental: la formación democrática de los ciudadanos y de las ciudadanas.

¿Puede el currículo facilitar esta finalidad? El currículo es, igual que los libros de texto, un objeto que, según como se utilice, puede fomentar el desarrollo de competencias o, contrariamente, puede frenarlo. Existen propuestas curriculares que tienden a facilitar el cambio y a que el profesorado asume el nuevo enfoque curricular por competencias. Tal vez una de las más interesantes sea la que ha propuesto el Gobierno de la provincia canadiense de Québec (2006).

El currículo del gobierno de Québec establece dos tipos de competencias que facilitan la comprensión de este concepto y de su intencionalidad educativa. En el diseño general de la formación del alumnado del primer ciclo de secundaria establece un sistema centrado en el alumno que como persona debe estructurar su identidad, construir su visión del mundo, y desarrollar su poder de acción. Para ello plantea tres ámbitos de decisión: Los dominios generales de formación, las competencias transversales y los dominios de aprendizaje y las competencias disciplinares:

**1. Los dominios generales de formación:**

- 1.1. Salud y bienestar
- 1.2. Orientación y espíritu emprendedor
- 1.3. Ambiente y consumo
- 1.4. Medios
- 1.5. Vivir en comunidad y ciudadanía: Conducir al alumnado a participar en la vida democrática de la clase o de la escuela y desarrollar una actitud de apertura sobre el mundo y de respeto de la diversidad

**2. Las competencias transversales:**

- 2.1. Competencias de orden intelectual: explotar la información, resolver problemas, ejercer su juicio crítico y desarrollar prácticamente su pensamiento creativo
- 2.2. Competencias de orden metodológico: dotarse de métodos de trabajo eficaces, explotar las tecnologías de la información y de la comunicación
- 2.3. Competencias de orden personal y social: actualizar su potencial y cooperar
- 2.4. Competencias comunicativas: comunicar de manera apropiada

**3. Dominios de aprendizaje. Competencias disciplinares:**

- 3.1. Dominio del desarrollo personal: educación física y para la salud, enseñanza moral, enseñanza moral y religión católica, enseñanza moral y religión protestante
- 3.2. Dominio de las artes: arte dramático, artes plásticas, música y danza
- 3.3. Dominio de las lenguas: francés, lengua de enseñanza; integración lingüística y escolar, inglés, lengua segunda
- 3.4. Dominio de la matemática, de la ciencia y de la tecnología: matemática, ciencia y tecnología
- 3.5. Dominio del universo social
  - Geografía: Leer la organización de un territorio, interpretar un problema territorial, construir su conciencia ciudadana a escala planetaria
  - Historia y educación para la ciudadanía: Interrogar las realidades sociales en una perspectiva histórica, interpretar las realidades sociales con la ayuda del método histórico, construir su conciencia ciudadana con la ayuda de la historia

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2006): *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle.* Ministère de l'Éducation

Como puede comprobarse en la síntesis anterior, la propuesta del gobierno de Québec puede facilitar el desarrollo de competencias ciudadanas porque explicita con mucha claridad el lugar y la finalidad de las competencias, en particular de las ciudadanas, en los tres ámbitos en los que se desarrolla la acción educativa. Probablemente, si el profesorado lee estos ámbitos desde la clave que Tutiaux-Guillon denomina “paradigma pedagógico constructivista-crítico” encontrará alternativas al cambio de sus prácticas y, consecuentemente, conseguirá unos

aprendizajes más competenciales en su alumnado. Además, en la propuesta del gobierno de Québec la enseñanza de la historia está vinculada a la educación para la ciudadanía.

### **LAS CIENCIAS SOCIALES, LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA Y LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS**

Las relaciones entre la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia y formación ciudadana son viejas. En realidad, la enseñanza de los estudios sociales, de la geografía y de la historia ha sido desde sus orígenes un instrumento de socialización en manos del poder político.

Schnapper (2006) lo recuerda en Francia: “La enseñanza de la historia debía suscitar el sentimiento de comunidad histórica y constituía un medio privilegiado de extender a todos los futuros ciudadanos una educación propiamente nacional. El relato de acontecimientos del pasado, científicamente establecidos, permitía afirmar la identidad colectiva y animar a los contemporáneos, consagrados herederos de esta historia gloriosa, a prolongar la herencia del pasado y a proseguir la acción común. La Escuela era al mismo tiempo la Escuela del ciudadano y la Escuela de la nación” (XVI).

Existen, además, muchas investigaciones realizadas en este sentido a partir de los libros de texto. Existen muchos ejemplos al respecto (entre los más recientes, el trabajo de Cucuzza –2007– sobre la construcción de la nación argentina en los libros escolares). Para Carretero, Jacott y López-Manjón (2004): “Precisamente, en estos últimos años se ha abierto un fructífero campo de estudio sobre la forma en que los manuales y libros de lectura han contribuido a la difusión y el mantenimiento de los valores imperantes en cada sociedad, tanto en asuntos referidos a roles familiares, valores morales, como a los asociados a la historia –los héroes, por ejemplo– (Ossenbach y Somoza, 2001)”. (176).

Yo mismo, sólo o con Santisteban, he tratado el tema en otros lugares (por ejemplo, Pagès, 2003, 2005, 2007, Pagès y Santisteban 2006, 2007 a y b). Además cada vez es más frecuente encontrar continuas alusiones a la importancia de la historia, de la geografía y, en general, de las ciencias sociales para desarrollar competencias ciudadanas. Es el caso, por ejemplo, del sudafricano Wray (2005) quien afirma:

“En *Facing the Past*, una de las formas empleadas para que los niños desarrollen pensamiento crítico, que debe ser un proceso constante, comprende aprender sobre la historia con diferentes fuentes –primarias, secundaria y otras–, considerando el punto de vista de los actores. A los niños de les puede dar dos versiones de un mismo acontecimiento para que aprecien las interpretaciones de las personas –en lugar de sólo sacar información y ver lo que pasó–, y analicen porqué cada una de ellas dice cosas diferentes. Esto les lleva a buscar más información sobre las personas y entender cómo el pasado afectó su visión, así como que la verdad no es un absoluto sino que depende desde donde se vea. Si los niños llegan con preguntas diferentes sobre la fuente y la información,



que van más allá del mero dato, es un indicio de que están desarrollando un análisis crítico. Y si los profesores logran despertar este análisis crítico en la enseñanza de las diferentes materias del currículo, incluyendo los derechos humanos, cuando los niños tengan 18 años, probablemente podrán transferir este análisis a las decisiones que tomen en sus vidas y les dará la oportunidad de crear comunidad y ser activos en su sociedad” (42).

En Inglaterra, las relaciones entre Educación para la ciudadanía y la enseñanza de la geografía y de la historia han sido explicitadas por activa y por pasiva desde los documentos curriculares oficiales y desde las aportaciones de diferentes autores. Así, por ejemplo, para Huddleston y Kerr (2006), la historia suministra ejemplos desde el pasado que proporcionan un contexto para la comprensión de los estudiantes de los problemas del presente, mientras que la Educación para la ciudadanía puede:

- dar un mayor relieve a las lecciones de geografía,
- ayudar a los estudiantes a comprender la importancia de la geografía,
- promover la comprensión de las cuestiones de desarrollo, por ejemplo, el comercio justo,
- animar a los estudiantes a participar en proyectos medioambientales, locales – por ejemplo, el reciclaje, la conservación.

En opinión de estos autores, la educación para la ciudadanía y la geografía y la historia comparten conceptos, contenidos, temas, procedimientos, enfoques de aprendizaje y, por supuesto, competencias. Por ejemplo, en los estudios locales:

<p>La II Guerra Mundial- investigar la experiencia de las personas de la localidad</p> <p>Memorias de migración de Bretaña</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistar a las personas mayores para recoger sus recuerdos; creación de un sitio web para la población local.</li> <li>- Relacionar con la participación en la comunidad, la herencia de la comunidad, los proyectos intergeneracionales.</li> </ul>
<p>Planes de mejora en las calles y en el centro de la ciudad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar un proyecto de mejora local –tomar fotografías, realizar un estudio</li> <li>- Identificar problemas/sugerir soluciones</li> <li>- Reflexionar sobre la toma de decisiones cuando los presupuestos son limitados</li> <li>- Considerar quién toma las decisiones y cómo la población local puede presentar y hacer oír sus puntos de vista</li> </ul>

Las guías elaboradas por las autoridades educativas inglesas para presentar el currículo de geografía y de historia incorporan ejemplos para facilitar esta relación.

Además forma parte del discurso de muchos didactas dejar bien establecida esta relación. Es, por ejemplo, el caso de Xose M. Souto (2007) quien se pregunta en la presentación del monográfico de la Revista Didáctica Geográfica nº 9 dedicada a la Educación para la ciudadanía: “¿por qué la didáctica de la geografía se preocupa por impulsar un monográfico como este?, ¿qué pueden aportar las disciplinas científicas a la formación ciudadana?, ¿por qué hemos querido relacionar espacio geográfico y ciudadanía a través de una propuesta educativa?, ¿qué aporta la geografía como materia escolar?” (7). Y responde: “En primer lugar por la propia tradición analítica de esta ciencia a su manera de conocer críticamente las relaciones entre sociedad y territorios. (...) En segundo lugar por su reflexión acerca de la identidad de las personas en relación con los medios en que viven. (...) Y en tercer lugar por la capacidad de relacionar los problemas locales y universales en un momento que se define como la era de la globalización. (...) (7-8)

Pero no es el único caso como puede comprobarse fácilmente. Así, para Audigier (1999: 38-39), las disciplinas relacionadas con los estudios sociales (historia, geografía, economía, vida social y familiar, etc...) son las que mayor relación tienen con la educación para la ciudadanía. “En la medida en que ellas inician a los estudiantes a una comprensión de la sociedad actual, son, cualquiera que sea su denominación, intrínsecamente cívicas. Lo son en tanto que su amplitud va aparejada con su dimensión problemática, tratando objetos que se debaten en nuestras sociedades, ellas están directamente inmersas en estos debates que alimentan y expresan. Así, a imagen de la historia de su desarrollo científico, la enseñanza de sus versiones escolares oscila constantemente entre dos polos: introducir a los estudiantes a las realidades sociales actuales justificándolas y alentando a los estudiantes a tomar un papel activo pero compatible y respetuoso, o presentarse como una herramienta crítica insistiendo sobre las disfunciones y las desigualdades e invitando también a tomar un papel activo, pero de denuncia y de transformación”. Es decir, una educación para la ciudadanía y una enseñanza de las ciencias sociales al servicio de socializar o de contrasocializar a los futuros ciudadanos o ciudadanas.

Entre las disciplinas sociales, Audigier, como muchos otros, sitúa en un lugar privilegiado el papel de la historia. Para él no existe educación cívica o para la ciudadanía que no comporte un fuerte elemento histórico. Es más, tanto la enseñanza de la historia como de la educación para la ciudadanía, dependen ante todo de un proyecto de futuro. “Es sobre la base de nuestra concepción del futuro, de acuerdo con nuestros valores, nuestras expectativas, de la elección de lo que consideramos importante y de lo que lo es menos, que pensamos y construimos el pasado, que buscamos construir los relatos que nos convienen » (p.42).

También privilegia la enseñanza de la historia Peter Brett (2004) para quien la historia es un potente vehículo para ayudar al alumnado a desarrollar sus habilidades de análisis y juicio crítico. Este autor inglés señala, además, las coincidencias de contenido entre ciudadanía e historia. En su opinión, la enseñanza de la historia proporciona oportunidades a los niños para:

- ampliar su experiencia de diferentes pueblos y culturas y apreciar la naturaleza plural de las sociedades británica y europea,

- comprender como los valores y los derechos humanos emergen dentro de la sociedad,
- analizar una variedad de perspectivas sociales a nivel nacional e internacional,
- discutir la validez de las evidencias, motivaciones y opiniones de las personas en diferentes contextos social, económico y político,
- desarrollar la habilidad de realizar juicios de valor y estar familiarizados con aspectos morales del estudio la historia,
- aprender sobre el desarrollo de los procesos democráticos de Alemania,
- trazar el desarrollo de los derechos ciudadanos.

Y una última cita para justificar la importancia de la relación entre ciudadanía y enseñanza de las ciencias sociales. Canals (2008) considera que la contribución de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia al desarrollo de las competencias básicas y, en particular, de la conciencia ciudadana del alumnado de la enseñanza secundaria debe pasar por: a) el desarrollo del pensamiento social, b) un enfoque de los contenidos en forma de problemas y a partir de problemas sociales relevantes, c) la utilización de estrategias metodológicas para favorecer la participación, la interacción y la cooperación del alumnado, y d) el desarrollo de capacidades cognitivolingüísticas para la reconstrucción y comunicación del conocimiento social.

¿Qué competencias ciudadanas se propone que desarrolle el alumnado a través de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia? En la literatura y en los documentos curriculares encontramos tres tipologías de competencias distintas: las transversales, las ciudadanas y las disciplinares. Las primeras recogen habilidades generales que pueden, y deben, ser desarrolladas en nuestras disciplinas porque son fundamentales para la adquisición de competencias relacionadas con la obtención, el análisis, y la valoración crítica de la información. Las ciudadanas porque ofrecen conocimientos políticos, y enfoques, que no siempre se tratan en las disciplinas clásicas de nuestra área, en la geografía y en la historia, y que pueden ser determinadas para el fomento del compromiso y de la participación social y política de los jóvenes. Y, finalmente, las disciplinares porque integran aspectos teóricos, procedimentales y actitudinales. Presento, a continuación, una muestra de ejemplos de las dos últimas tipologías.

### **a) Competencias ciudadanas**

Las competencias ciudadanas afectan, para algunos autores, al conjunto de los conocimientos escolares y tienen un carácter transversal. Así, por ejemplo, Bolívar (2008: 111-112) considera que “La educación para el ejercicio del oficio de ciudadano comienza, entonces, con el acceso a la escritura, lenguaje y diálogo; continúa con todo aquello que constituye la tradición cultural y alcanza sus niveles críticos en la adolescencia, con el aprendizaje y práctica de contenidos y valores compartidos. Por eso, la ciudadanía comprende también el dominio de unos conocimientos de base y de una formación cultural amplia que permita al ciudadano analizar, pensar y criticar las propuestas sociales y políticas. Aprender a vivir juntos supone,

entre otras cosas, capacidad para intercambiar ideas, razonar, comparar, que una escuela inclusiva debe activamente promover”.

Otros autores, como por ejemplo Pagé (2004) o Torney-Purta y Vermeer (2004), hacen una propuesta más concreta y más centrada en los distintos ámbitos en los que se deben desarrollar, de manera integrada, competencias ciudadanas.

Pagé (2004) considera que existen seis aspectos del desarrollo de la socialización cívica que constituyen los objetivos de la educación para la ciudadanía:

1. Las identidades sociales complejas:
  - Estructurar su identidad, conocerse (competencia de primaria)
  - Construir su conciencia ciudadana con la ayuda de la historia (secundaria)
2. La conciencia de intereses colectivos
3. La comunicación en la deliberación política y social
4. Cooperar en la igualdad y asumiendo su autonomía
5. Comprender el funcionamiento del proceso de toma de decisión política
6. La práctica de la democracia en la escuela

Por su parte Torney-Purta y Vermeer (2004) presentan la educación para la ciudadanía en tres ejes que forman un conjunto entrelazado de competencias cívicas o ciudadanas. Estos tres ejes son:

• *El conocimiento relacionado con el civismo o la ciudadanía (Civic-related knowledge)*, histórico y contemporáneo, como la comprensión de la estructura y de los mecanismos del gobierno constitucional y como el conocimiento de quienes son los actores políticos locales y cómo funcionan las instituciones democráticas.

• *Las habilidades cognitivas y participativas (Cognitive and participative skills) (y conductas asociadas)*, como la habilidad de comprender y analizar problemas del gobierno y locales, y las habilidades para ayudar al estudiante a resolver conflictos como parte de un grupo.

• *Las disposiciones cívicas (Civic dispositions) (motivaciones de conducta y valores/ actitudes)*, que pueden incluir el soporte de la justicia y la igualdad y un sentido de la responsabilidad personal. Los estudiantes no necesariamente conectan conocimiento y habilidades con sus disposiciones cívicas sin experiencia o (sin) una razón para creer que su participación vale la pena. (p. 1)

Ejemplifican de manera más concreta cada uno de estos tres ejes centrándolos, a su vez, en las tres categorías siguientes: democracia, derechos ciudadanos/humanos y sociedad civil. Veamos dos de los ejemplos que tienen mayor relación con la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia:

• Conocimientos relacionados con la categoría “Derechos ciudadanos/Humanos”:

- Comprender el sistema legal y los derechos de los ciudadanos, como la libertad de religión, pensamiento y asociación, en equilibrio con las responsabilidades de los ciudadanos,
  - Saber cómo los ciudadanos pueden actuar y han actuado en el pasado para realizar cambios,
  - Comprender las ideologías y otras bases con las que las organizaciones políticas (como los partidos políticos) se han formado, y que también forman los grupos de interés o los medios de comunicación.
- Ejemplos de habilidades relacionadas con la categoría “Sociedad civil”:
- Ser capaz de analizar cómo las condiciones en la comunidad están relacionadas con decisiones políticas,
  - Ser capaz de actuar en un grupo con otros respetando sus puntos de vista,
  - Ser capaz de resolver conflictos y construir el consenso en un grupo,
  - Ser capaz de elaborar un plan de acción sobre problemas de la comunidad y movilizar a otros para seguirlo.

Una perspectiva, complementaria a la de estos ejemplos, es la propuesta por el Departamento de Educación del Estado de Nueva York realizada por la Universidad del Estado (2002). Esta propuesta se centra en el desarrollo de las habilidades de los Estudios Sociales y se presenta en dos grandes categorías: la primera está dedicada a las habilidades de pensamiento (*Thinking skills*) tales como la habilidad de reunir, interpretar, organizar, analizar, evaluar y sintetizar información. Mientras que la segunda se centra en las estrategias de pensamiento e incluye la resolución de problemas, la toma de decisiones, la indagación y la conceptualización.

Esta propuesta organiza las habilidades de los estudios sociales en los cuatro ámbitos siguientes: obtener información, utilizar la información, presentar la información y participar en relaciones interpersonales y grupales. Las habilidades para la resolución de problemas las presentan secuenciadas en los cuatro grandes objetivos siguientes:

1. El estudiante ha de ser capaz de buscar problemas (plantear preguntas relacionadas con el problema; reconocer que el problema existe, utilizar habilidades de pensamiento de alto nivel para comprender, analizar, sintetizar y evaluar el problema).
2. El estudiante ha de ser capaz de resolver problemas planteados por el profesor o identificados por el estudiante (establecer el problema por escrito, desarrollar un plan para resolver el problema, obtener información de distintas fuentes, evaluar los recursos de información, organizar y utilizar los datos obtenidos, cuando sea necesario redefinir el problema original o identificar “nuevos” problemas, desarrollar un producto o una conclusión que sintetice la información y pueda ser compartida).
3. El estudiante ha de ser capaz de trabajar con otros participando en la búsqueda y la resolución del problema (participar en grupo en la planificación y discusión, incorporar

actitudes positivas de aprendizaje, reconocer y utilizar medios de comunicación no verbales).

4. El estudiante ha de ser capaz de comunicar oralmente, visualmente y/o por escrito los resultados del esfuerzo realizado en buscar y resolver un problema.

### **b) Competencias disciplinares**

Estas competencias emanan directamente de las disciplinas, del conjunto de disciplinas sociales y, en particular, de la geografía y de la historia. Algunas propuestas presentan, en primer lugar, competencias comunes al conjunto de disciplinas sociales para, en un segundo momento, centrarse en competencias geográficas o históricas. Los ejemplos siguientes proceden de documentos y propuestas curriculares belgas, franceses, italianos y colombianos.

Para el Ministère de la Communauté Française de Belgique (1999), “l’*éveil*” y la formación para la historia y la geografía constituyen en la enseñanza primaria y en el primer ciclo de la enseñanza secundaria dominios privilegiados en los que el alumnado puede tomar conciencia de los problemas de la sociedad y del medio. Y para descubrir que pertenecen a grupos humanos diversificados y multiculturales. “Estas disciplinas aspiran a la construcción de puntos de referencia espaciales, temporales, sociales y sensibilizan a los estudiantes en su responsabilidad como ciudadanos. De esta manera toman conciencia que tienen que tomar un papel activo en la sociedad. Las competencias propuestas aquí les invitan a abrirse al mundo y a desarrollar su pensamiento crítico. Las dos disciplinas, cada una con su especificidad, concurren conjuntamente y con otras a la formación global de la persona» (p. 5).

El dominio de una competencia en este ámbito disciplinar se realiza de manera progresiva. Existe una iniciación (I), una certificación (C) y un mantenimiento. Se establecen las siguientes fases: 1<sup>a</sup>, es la entrada al sistema educativo al final del 2<sup>o</sup> año de primaria, 2<sup>a</sup> del tercer año al sexto de primaria y 3<sup>a</sup> los dos primeros años de la enseñanza secundaria

Los procedimientos comunes a las dos disciplinas son los siguientes:

- Hacer preguntas
- Plantear una investigación
- Buscar información
- Explotar la información y verificar la pertenencia en función de la investigación planteada
- Estructurar los resultados de la investigación, y validar su planteamiento
- Comunicar los resultados
- Transferir a situaciones nuevas
- Actuar y reaccionar

Veamos las fases de dos de estos procedimientos:

**Transferir a situaciones nuevas:**

	1	2	3
Aplicar los saberes y los procedimientos contruidos...	C... en situaciones cercanas a la situación de aprendizaje	C... en situaciones relacionadas explícitamente a la situación de aprendizaje	C... en situaciones relacionadas implícitamente a la situación de aprendizaje

**Actuar y reaccionar**, es practicar el espíritu crítico, comprometerse y asumir un compromiso y tomar parte activa en la elaboración y realización de un proyecto para promover la justicia, la solidaridad, el sentido de la responsabilidad con los demás, con el medio, con el patrimonio...

	1	2	3
A propósito de hechos, de situaciones, de problemas relacionados con los Derechos Humanos, con el patrimonio, con el medio	I... tener una opinión y expresarla	I... emitir su opinión, ajustarla, modificarla y forjarse una opinión	I... emitir una opinión, ajustarla, modificarla, forjar una opinión y expresarla de manera argumentada

Las competencias geográficas e históricas que se proponen desarrollar han de basarse en los procedimientos y los saberes siguientes:

FORMACIÓN HISTÓRICA		FORMACIÓN GEOGRÁFICA	
PROCEDIMIENTOS	SABERES	PROCEDIMIENTOS	SABERES
Utilizar referencias temporales, representaciones del tiempo	La organización del tiempo: situar	Utilizar referencias espaciales, representaciones espaciales...	Los componentes del paisaje: identificar, caracterizar
Leer un vestigio del pasado	La manera de vivir de las personas en una época determinada: identificar, caracterizar	Localizar un lugar, un espacio: situar, orientar	Medios « naturales »: identificarlos y caracterizarlos
Explotar recursos históricos	La evolución del modo de vida de las gentes: describir	Leer un paisaje, una imagen geográfica	La organización del espacio: caracterizar sus funciones, sus estructuraciones y su dinámica
	La naturaleza de un vestigio del pasado: identificar, clasificar...		Interacciones hombre/espacio: identificar, caracterizar

Las competencias geográficas e históricas del currículo de la comunidad francesa belga han sido desarrolladas de manera más concreta por Mérenne-Schoumaker (2005 y 2006), para la geografía, y por Rey y Staszewski (2004) para la historia. Mérenne-Schoumaker (2006) sigue las orientaciones del Ministerio de Educación de la Comunidad francesa de Bélgica, que presenta las competencias en tres grupos: una competencia fundamental (a) y las competencias disciplinares y transversales (b). La competencia fundamental, formulada en forma de capacidades, consiste en que el alumno sea capaz de “describir y de explicar el funcionamiento de un territorio-sociedad (ciudad, región, país, grupos de países, mundo)”. Para alcanzar esta competencia deberá desarrollar las competencias disciplinares y transversales siguientes (p. 633):

COMPETENCIAS DISCIPLINARES	COMPETENCIAS TRANSVERSALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientarse y desplazarse con la ayuda de un mapa</li> <li>- Localizar y ubicar el territorio o problema en diferentes escalas</li> <li>- Identificar los componentes del territorio o del problema y analizarlos a partir del cambio de escala</li> <li>- Relacionar estos componentes a través de mapas y croquis sintéticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exponer una problemática referida a un territorio-sociedad (hacerse preguntas)</li> <li>- Recabar informaciones diversas que permitan responder a esta problemática (documentarse-informarse)</li> <li>- Dar un tratamiento y analizar (leer, describir e interpretar) la información</li> <li>- Relacionar los resultados del conjunto de los análisis</li> <li>- Comparar los resultados de su investigación con modelos o teorías</li> </ul>
COMPETENCIAS DISCIPLINARES	COMPETENCIAS TRANSVERSALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar las causas y consecuencias de los fenómenos estudiados así como los actores involucrados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir una síntesis de diferentes maneras (sistemática, cartográfica, esquemática, etc.)</li> <li>- Redactar una respuesta a la problemática y emitir propuestas de mejoramiento</li> <li>- Presentar los resultados de la investigación en diferentes soportes (mapas, gráficas, esquemas, etc.)</li> </ul>

Para esta autora una de las finalidades esenciales de la enseñanza de la geografía consiste en “preparar para la acción, no la acción excepcional sino la acción cotidiana: circular, viajar, comprender las informaciones procedentes de los medios masivos de comunicación, ser un ciudadano responsable, preocupado por su entorno... (...)” (p. 630-631). Es decir, consiste en desarrollar las competencias ciudadanas que se requieren para vivir y convivir en una democracia.

Las competencias en historia para la escuela primaria han sido desarrolladas por un equipo de trabajo dirigido por Marc Loison (2003 y 2004). En esta propuesta se diferencian los dos primeros ciclos de la enseñanza primaria – con un enfoque predisciplina – del tercer ciclo – con



un enfoque disciplinar. En los dos primeros ciclos de la enseñanza primaria las competencias se organizan en dos bloques:

1. competencias destinadas al aprendizaje de:
  - la organización del tiempo personal,
  - la adquisición de referentes sociales,
  - la representación del pasado próximo, y
  - la estructuración y medida del tiempo y la cronología.
2. competencias destinadas a la:
  - toma de conciencia de la diferencia entre pasado, presente y constitución de un primer capital histórico, o
  - toma de conciencia de realidades o de acontecimientos del pasado.

En el tercer ciclo de primaria, se considera que el alumnado puede desarrollar ya competencias históricas propiamente dichas por lo que se amplía considerablemente la cantidad de competencias a desarrollar:

---

#### COMPETENCIAS DISCIPLINARES

---

Ser capaz de comparar diferentes épocas y de determinar algunas transformaciones y permanencias sencillas

---

Dominar el friso de la larga duración

---

Saber localizar algunos hechos relevantes y referenciar los grandes períodos

---

Saber relacionar diferentes elementos históricos (períodos, personajes, ...)

---

Saber caracterizar cada período con, al menos, una característica general, un hecho político y militar, un hecho económico y social o cultural

---

Saber utilizar diferentes recursos históricos (monumentos, documentos iconográficos, manuales, escritos variados, ...)

---

Saber comparar y criticar diferentes recursos históricos

---

Saber utilizar los conocimientos históricos en educación ciudadana y en otras enseñanzas

---

Saber utilizar el vocabulario histórico específico de manera exacta y apropiada

---

Saber utilizar de manera adecuada los tiempos del pasado que aparecen en los relatos históricos

---

#### COMPETENCIAS METODOLÓGICAS

---

Saber clasificar documentos según su naturaleza, su fecha y su origen

---

Saber consultar una enciclopedia y las páginas de Internet

---

En los dos primeros ciclos de la educación primaria los contenidos sociales –de historia y de geografía– forman un área denominada “descubrir el mundo”, destinada a enseñar las primeras nociones y los instrumentos intelectuales precisos para que los niños y las niñas puedan ubicarse en el tiempo (y en el espacio).

En cambio, el tercer ciclo es ya disciplinar y se enseña “toda” la historia, desde la prehistoria a la actualidad. Es una historia cronológica, factual y nacional, es decir, centrada en la his-

toria de Francia aunque con una primera aproximación a la historia de Europa y, en algunos aspectos, a la historia del mundo. El programa indica el vocabulario que han de aprender los niños y las niñas, los principales personajes que han de estudiar y los recursos y documentos a utilizar. Así mismo incluye un trabajo sobre las competencias transversales relacionadas con el aprendizaje de la lengua (hablar, leer y escribir) y unas competencias específicas de historia (Santisteban/Pagès: 2006).

Otro ejemplo del tratamiento de las competencias en historia nos lo ofrecen los profesores italianos Biancardi, Rosso y Sarti (2006) en su propuesta de didáctica por competencias en la enseñanza de la historia. Entienden que la escuela de la competencia “es una escuela que se interesa en dotar a los estudiantes de recursos intelectuales, de instrumentos para volver operativos los saberes aprendidos” (p. 40). Para estos autores, existe hoy una nueva concepción de los saberes diferente de la que apostaba por unos saberes rígidos, característicos de una enseñanza basada en el enciclopedismo, que no sólo eran, y son, cualitativamente inútiles sino que son totalmente inadecuados para posicionarse ante el mundo. “Hoy los saberes se transforman de manera extremadamente rápida y la escuela debe dar los instrumentos para adecuar continuamente el propio bagaje cultural: no para hacerlo crecer continuamente, sino para algo más difícil, para reorganizarlo continuamente” (p. 42).

La didáctica por competencias que proponen se enmarca en “un modelo de escuela que piensa y no sólo recuerda, una escuela que actúa y no sólo dice, una escuela que forma y no sólo informa” (p. 43). Por ello pone el énfasis en una práctica concreta que rediseña la enseñanza y el aprendizaje y abandona la transmisión como modalidad didáctica preferente. Consideran que este modelo didáctico ha de apoyarse en un aprendizaje en espiral, en una programación vertical del desarrollo de la competencia. Como para muchos otros autores, entienden que una competencia incluye un hacer, una habilidad, sobre un saber (conocimiento) para alcanzar un objetivo y producir conocimiento y una predisposición a elegir, utilizar y dominar el conocimiento, las capacidades y las habilidades idóneas para, en un contexto determinado, resolver un problema dado.

Comparten esta concepción con los integrantes del *Forum delle Associazioni disciplinari*. Con este Forum se han planteado qué competencias debería privilegiar la formación escolar y han intentado responder a esta demanda con un análisis disciplinar que individualiza las competencias fundamentales y les permite construir una aproximación interdisciplinar a partir de competencias generales, o macrocompetencias, que tienen distintas concreciones en cada disciplina.

Las competencias generales seleccionadas en historia son las siguientes:

COMPETENCIAS GENERALES	ESPECIFICIDAD DISCIPLINAR
COMUNICAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir instrumentos léxicos y conceptuales</li> <li>- Escuchar</li> <li>- Utilizar el léxico de manera intencional</li> <li>- Elegir y realizar el instrumento comunicativo idóneo para una situación específica</li> <li>- Pasar de un código a otro</li> </ul>
SELECCIONAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar, percibir, elegir datos</li> <li>- Tematizar y delimitar el campo de investigación</li> </ul>
LEER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decodificar</li> <li>- Buscar información</li> <li>- Reconocer argumentos</li> <li>- Reconocer intenciones</li> </ul>
GENERALIZAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inducir (proceder de lo particular a lo general)</li> <li>- Abstractar</li> <li>- Reelaborar</li> </ul>
ESTRUCTURAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Componer, conjuntar datos e información</li> <li>- Clasificar, jerarquizar y problematizar</li> <li>- Interpretar datos e informaciones y construir modelos</li> </ul>
PROYECTAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intencionalidad del conocimiento</li> <li>- Capacidad de organizar</li> <li>- Capacidad de crear/inventar soluciones pertinentes</li> <li>- Individualizar criterios para evaluar el propio proyecto</li> </ul>

Concluyen su propuesta afirmando que “La educación histórica se convierte de esta manera en formación tanto disciplinar como ciudadana, y también contribuye a la formación general de estudiantes autónomos, concientes y capaces de orientarse en el presente y en su propio proyecto de vida” (p. 57).

Orientarse en el presente y elaborar un proyecto de vida es una competencia fundamental de los proyectos de formación ciudadana realizados en Colombia. Chaux (2004) considera que las competencias ciudadanas son “los conocimientos y las habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (p. 20), y, por tanto, que orienten en el presente y permitan elaborar proyectos de vida. Para este autor colombiano, “las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en lo que las personas hacen”. (p. 20). Entiende que existen competencias de distintos tipos: a) los conocimientos –“la información que deben saber y comprender las personas para el ejercicio de la ciudadanía” (p. 21), b) las competencias cognitivas –“capacidades para realizar diversos procesos mentales” (p. 21) tales como la toma de perspectiva, la interpretación de intenciones, la generación de opciones, la consideración de consecuencias, la metacognición o el pensamiento crítico–, c) las competencias emocionales –“las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás” (p. 22) como la identificación de las propias emociones, su manejo, la empatía o la identificación de las emociones de

los demás–, d) las competencias comunicativas –“poderse comunicar con otros de maneras efectivas” (p. 23) exige saber escuchar o escucha activa, la asertividad, la argumentación– y e) las competencias integradoras –“son aquellas competencias más amplias y abarcadoras que, en la práctica, articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas” (p. 24) como, por ejemplo, la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente.

La ejemplificación de la propuesta de Chaux en el campo de las ciencias sociales la realiza Ossa Parra (2004) en el mismo texto. Para esta profesora colombiana “la construcción de conocimiento en el área de sociales permite a los estudiantes comprender los problemas humanos desde una perspectiva interdisciplinaria y reflexionar sobre maneras de aportar a su solución” (p. 116). Ilustra estas ideas con la descripción de un módulo integrado sobre “Ciudadanía y violencia en Colombia” y con ejemplos de actividades más concretas, y un poco más clásicas, organizados en torno a distintos ámbitos competenciales como las preguntas problematizadoras, el uso de fuentes y el análisis crítico, el trabajo cooperativo, la discusión de dilemas morales, etc.

En relación con el módulo “Ciudadanía y violencia en Colombia”, Ossa afirma “los estudiantes se aproximaron al problema humano del conflicto y de su degeneración. En esta aproximación particular a este problema analizaron la historia del conflicto partidista de los años 50 teniendo en cuenta el contexto social, económico y político en el que ocurrió. Asimismo, analizaron diversas explicaciones sobre las causas que conducen a la degeneración de la violencia y reflexionaron sobre los extremos de violencia vividos en esa época. Por último, establecieron conexiones entre la violencia de ese entonces y la del presente, y entre la historia del país y la vida de cada uno de ellos” (p. 116). Para comprender esta realidad desarrollaron competencias derivadas del procesamiento y el análisis de información como la toma de perspectivas, la consideración de consecuencias o el pensamiento crítico.

En un trabajo posterior auspiciado también por el Ministerio de Educación Nacional (2006) colombiano se concretan los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales y se secuencian los estándares básicos de competencias desde primero a undécimo curso a partir del siguiente modelo: “una estructura basada en ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias sociales, permitiendo así que los aportes disciplinares a nivel conceptual y metodológico confluyan para comprender los grandes problemas y situaciones sociales que estudiantes y maestros enfrentan y viven cotidianamente” (p. 121). Este modelo se organiza entorno a tres tipos de relaciones: relaciones con la historia y la cultura, relaciones espaciales y ambientales y relaciones ético-políticas, “relaciones que deben asumirse y desarrollarse desde una óptica integral, a partir del enfoque interdisciplinario propuesto en los lineamientos del área, de manera que permitan la comprensión de los fenómenos sociales, teniendo en cuenta los aportes conceptuales y metodológicos que nos ofrecen la variedad de disciplinas que conforman las ciencias sociales” (p. 121). Estas relaciones se completan con dos aspectos más: uno dedicado a que docentes y estudiantes se apropien de los métodos y técnicas de las ciencias sociales –“me aproximo al conocimiento como científico social”– y

otro que converge en la intervención, desde posturas éticas, de docentes y estudiantes, en la resolución de los problemas sociales estudiados –“desarrollo compromisos personales y sociales”– (p. 121).

Como ha podido comprobarse, la heterogeneidad y la diversidad preside la propuesta de competencias ciudadanas y de competencias geográficas e históricas. A veces, esta situación tiene consecuencias para el profesorado por la propia complejidad conceptual y teórica en la que se presentan las competencias que tiene que programar y conseguir que su alumnado desarrolle. En este sentido, no cabe duda que hacen falta ejemplos lo más sencillos y concretos posibles para que el profesorado los pueda utilizar en su práctica diaria. Tal vez ejemplos como el de Québec facilitarían el trabajo al profesorado. El gobierno de Québec (2006) considera que en la asignatura de Historia y educación para la ciudadanía deben desarrollarse tres tipos de competencias. Estas competencias son presentadas desde sus aspectos más generales hasta aquellos más concretos que deberán presidir el diseño de actividades de aprendizaje de la historia.

Interrogar las realidades sociales desde una perspectiva histórica	Interpretar las realidades sociales con la ayuda de la metodología histórica	Construir su conciencia histórica con la ayuda de la historia
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscar en el pasado el origen de las realidades sociales,</li> <li>- Considerar las realidades sociales en su complejidad,</li> <li>- Considerar las realidades sociales bajo el ángulo de la duración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer los hechos de las realidad sociales,</li> <li>- Explicar las realidades sociales,</li> <li>- Relativizar su interpretación de las realidades sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscar los fundamentos de su identidad social,</li> <li>- Establecer la aportación de las realidades sociales a la vida democrática,</li> <li>- Calificar la participación en la vida comunitaria,</li> <li>- Comprender la utilidad de las instituciones públicas</li> </ul>

¿Cómo deberán presentarse y utilizarse las competencias en los libros de texto? Los gobiernos y las editoriales decidirán cómo deben tratarse y presentarse las competencias educativas en los libros de texto y en otros materiales curriculares. Mi intención, sin embargo, no esta. Es sugerir al profesorado algunas ideas, algunas vías para poder utilizar los libros de texto en sus clases y facilitar a su alumnado el desarrollo y la posterior aplicación en la realidad de competencias ciudadanas y sociales, históricas y geográficas.

## **CÓMO UTILIZAR LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA PARA PROGRAMAR Y DESARROLLAR COMPETENCIAS CIUDADANAS**

“Todo el mundo ha conocido maestros imaginativos que han sabido sacar provecho de situaciones o de materiales, incluidos los libros de texto, en los que otras personas no veían absolutamente nada bueno, desde un punto de vista didáctico. Todos hemos de hacer correr la imaginación, la creatividad y la adecuación a los niveles de edad y a las motivaciones”.

VANCELLS, Bruna. (2006): “Els teus llibres de text, te’ls pot confitar!”. *Perspectiva Escolar*. Publicació de Rosa Sensat. Monogràfic : Ús i abús dels llibres de text. nº 302, 51-60, p. 53-54

Creo, con Vancells (2006), que existe un amplio sector del profesorado que no necesitaría demasiadas ideas ni sugerencias para posicionarse ante el currículo por competencias ni ante los libros de texto que las desarrollen y concreten. Sin embargo, tal vez algunos necesitaran contrastar sus puntos de vista con referentes teóricos o con ejemplos prácticos. Habida cuenta que no existen muchos referentes al respecto, y menos relacionados con los libros de texto, voy a plantear, en este último apartado, algunos trabajos y a sugerir algunas ideas que puedan ser útiles a quien esté convencido de la necesidad de adecuar su práctica al currículo por competencias.

En uno de los trabajos pioneros sobre la utilización de los libros de texto de historia, Brusa (1985) propuso como estrategia ir de lo simple a lo complejo. Sugería buscar aquello que es simple para distinguirlo de aquello que es complejo. Ilustraba sus propuestas con dos ejemplos, una narración histórica personalizada y un texto histórico analítico: “Consideremos, en primer lugar, el principal instrumento didáctico a disposición del profesor, o del manual: la adaptación de la historia a las capacidades de comprensión auditiva. (...) “En segundo lugar, tengamos en cuenta que “la historia de algo”, es, en cierto sentido,”la unidad mínima significativa” de la transmisión historiográfica. (...) Además, la imagen probable que un profesor tiene de su cultura histórica es la de un universo de historias, y su formación se llevó a cabo a través de una amplia utilización de historias: las del manual, las de sus profesores, las de los historiadores estudiados”. (13-14)

En su análisis de las dificultades del aprendizaje de la historia consideraba que el libro de texto, si se utilizaba con un determinado método, podía facilitar la superación de los obstáculos de aprendizaje.

“Vamos a reflexionar sobre dos de las muchas dificultades que encontramos cuando se enseña historia. La primera es que el lenguaje que el historiador o el autor del manual adopta no es un lenguaje “natural”. La segunda es que raramente un libro de historia es monótono. Es decir, relata un solo objeto. Los objetos (acontecimientos, actividades, personalidades, etc) a menudo son muchos, incluso en un párrafo de pocas líneas. (...) En general, este conjunto de dificultades se interpretan como una deficiencia de base: “dificultades de lectura y de comprensión de un texto medianamente largo.”

La estrategia que propongo tiende a superar este callejón sin salida y, sobretudo, aspira a ganar una cierta lógica de dos tiempos, a menudo presente en forma implícita en la enseñanza: el alumno antes ha de aprender a leer y, a continuación, podrá aprender a comprender la historia". (16)

Su modelo didáctico estaba constituido por una secuencia de tres grupos de operaciones:

- a) Una lectura selectiva, entendiéndose por tal que el alumno utiliza el manual no para "leer-comprender-contar", sino únicamente para buscar un cierto tipo de información.
- b) Unas operaciones de base a aplicar a la información seleccionada por parte del alumnado: clasificar, jerarquizar, establecer relaciones, inferir, comparar, controlar sencillas hipótesis sobre el texto.
- c) Juegos de simulación para comprobar la profundidad de la adquisición de los hechos y de las reglas por el alumno, pequeños juegos le permitirán ejercitar (y demostrar) su capacidad argumentativa.

Este modelo estaba profusamente ilustrado por ejemplos en los que se pautaban cada una de las fases y de las operaciones que el alumnado debía realizar. La propuesta estaba más cerca de las taxonomías que del actual discurso sobre las competencias educativas. Sin embargo, sigue siendo un material muy útil para plantearse como utilizar los libros de texto en las aulas.

Algunas investigaciones recientes sobre los libros de texto ofrecen también ideas y sugerencias al profesorado sobre maneras alternativas de usarlos en tanto y cuanto le van a permitir utilizar sus descubrimientos a modo de espejos para mirar y releer su práctica. Del conjunto de investigaciones existentes sobre los libros de texto<sup>3</sup> de geografía, historia y ciencias sociales quiero destacar en particular dos. La investigación de De la Caba y López Atxurra (2003) y la de Von Borries y otros (2006).

De la Caba y López Atxurra analizaron las actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de Conocimiento del Medio de educación primaria de la Comunidad Autónoma Vasca. Analizaron las actividades de 24 libros de 4 editoriales (de 1º a 6º de primaria). Clasificaron estas actividades de la siguiente manera:

- actividades psicomotrices,
- actividades que requieren habilidades cognitivas,
- actividades que enfatizan la comunicación sobre cuestiones sociales,
- actividades orientadas al conocimiento y uso del método científico,
- actividades que requieren iniciativa y toma de decisiones,
- actividades creativas,
- actividades que requieren tareas múltiples y elaboración de proyectos.

<sup>3</sup> Algunas de ellas se han publicado en la revista de investigación en lengua española Enseñanza de las Ciencias Sociales. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona/Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, revista anual editada desde el año 2002.

Los libros de texto de Conocimiento del Medio incluían en España conocimientos procedentes de las ciencias de la naturaleza y de las ciencias sociales, en particular de la geografía y de la historia. Las conclusiones de su trabajo, precedidas de un detallado y concienzudo análisis de cada grupo de actividades, indican que, por un lado, existen aspectos más o menos comunes en las distintas editoriales pero que, también, existen enfoques diversificados y, a veces, claramente distintos entre las editoriales. Estas son algunas de las conclusiones (393-394):

- “(...) No todas las actividades que se orientan al trabajo con otros facilitan igualmente el desarrollo de competencias activas de ciudadanía. (...) Llama la atención el escaso porcentaje de las actividades más facilitadoras, y especialmente la toma de decisiones, la creatividad o los proyectos, así como su progresiva disminución o desaparición en los ciclos superiores”.
- “Las actividades de comunicación sobre cuestiones sociales ocupan un lugar destacado en todos los proyectos editoriales. Sin embargo, de cara a la formación de competencias de ciudadanía no todas ofrecen las mismas oportunidades de desarrollo. Mientras unas editoriales sólo dan la consigna de comentar un tema, sin ofrecer pautas, otras proponen actividades de deliberación que fomentan habilidades más activas (...) a través de pautas bien precisas acerca de cómo organizar y comportarse en el debate”.
- “(...) en general, se dan más pautas para favorecer habilidades de autonomía y eficacia en el trabajo grupal (...) en las actividades vinculadas a las temáticas de las Ciencias Físico-naturales que en actividades de las Ciencias Sociales”.
- etc.

La conclusión con la que me identifico plenamente es la siguiente “el pensamiento y las competencias sociales y profesionales del docente pueden actuar de filtro a la hora de llevar a la práctica dichos textos”. Habida cuenta que, efectivamente, el profesorado puede actuar –de hecho actúa– de filtro, conviene que utilice su filtro a la hora de seleccionar aquellos libros que, como han puesto de relieve estos autores, pueden facilitarle su tarea de adecuar contenidos y actividades a su alumnado para el mejor desarrollo de las competencias ciudadanas.

Un poco más complejos son los descubrimientos de Von Borries (2005) y de su equipo de trabajo sobre el uso reflexivo de los manuales escolares de historia. En su trabajo analizan como debe ser un libro de texto ideal. Para ello establecen un conjunto de categorías entre las que destacan, por ejemplo, las siguientes: ser fácilmente inteligible, contener historias emocionantes, exponer los motivos y la forma de selección de las informaciones, sopesar los aspectos positivos y negativos de los hechos, capacitar y animar a los lectores a formarse su propio juicio, etc... Y preguntan a alumnos y docentes su opinión y su valoración sobre el tratamiento que los libros de texto de historia dan a estas categorías.

Para Von Borries y otros los libros de texto son el recurso básico para la enseñanza, aunque no gozan de una gran simpatía ni aprecio. Los alumnos están claramente a favor de los ma-



nuales mientras que los docentes están en contra de que el manual suministre las bases de la evaluación, una “valoración clara” de la historia y de la geografía, así como una reflexión desde la óptica correcta. Los alumnos tienen un ideal del libro de texto de historia claramente contrario a la reflexión.

Su trabajo concluye con un conjunto de preguntas que se dirigen al centro mismo de los problemas de la enseñanza de la historia y que emanan de las “decepcionantes respuestas de los alumnos” (p. 17):

- “¿Se encuentran los alumnos mentalmente capacitados para la reflexión sobre la historia y la conciencia histórica tal como reivindica la didáctica histórica y la analiza empírica y teóricamente el proyecto “PARA la conciencia histórica” o se les exige demasiado emocional y cognitivamente –al menos teniendo en cuenta la hasta ahora socialización histórica convencional? (...) ¿Pueden y deben todos los ciudadanos y ciudadanas alcanzar el nivel superior de una taxonomía de conciencia histórica reflexionada y (auto)reflexiva?
- ¿Los manuales escolares de historia (...) están pensados para la lectura individual y el uso de los alumnos o para la laboriosa decodificación colectiva y el estudio en clase? ¿Por qué motivo son difíciles e inaccesibles? ¿A causa de sus características lingüísticas (léxicas, sintácticas), a causa de la poca capacidad lectora generalizada, (...), a causa de la estructura de lógica histórica (...), o a causa de los hábitos de lectura superficiales?
- ¿La reflexión voluntaria sobre la historia y la búsqueda de identidad histórica son realmente deseos y objetivos político-sociales o sólo representan una fórmula de “deseo social” sin el compromiso de la sociedad “plural”? (...)
- ¿Es la escuela (...) un lugar adecuado de aprendizaje de reflexión histórica o es la singularidad de la institución la que ya se ocupa de la adaptación llana y superficial a las convenciones sociales (...)?”

Las respuestas a estas preguntas no se hallan exclusivamente en los libros de texto, pero sí que un uso distinto de los mismos tal vez podría obtener respuestas distintas a las que han obtenido estos investigadores alemanes porque podría provocar aprendizajes diferentes.

Parece que uno de los principales problemas relacionados con los libros de texto es que son utilizados por el profesorado y el alumnado de manera restrictiva. Es decir, que se usan siguiendo la lógica en la que han sido escritos, sin pensar en otras alternativas posibles. No conozco en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia propuestas alternativas sistemáticas para su uso más allá del ya citado trabajo de Brusa. Si las hay, en cambio, en otros ámbitos disciplinares. Así, por ejemplo, Campario (2001) propone maneras alternativas de utilizar los libros de texto de ciencias. En su opinión, “los libros de texto se utilizan de una manera que nos parece algo limitada. En efecto, los usos principales de los libros de texto de ciencias son: a) fuente de información para alumnos y profesores;

b) fuente de ejercicios y tareas de clase; c) fuente de preguntas y ejercicios de evaluación. Creemos que los libros de texto de ciencias permiten unas explicaciones más imaginativas. Incluso los aspectos negativos (por ejemplo, los errores, las lagunas en las explicaciones o las visiones deformadas de la ciencia que, a veces, transmiten...) pueden utilizarse para favorecer el aprendizaje de los alumnos” (p. 352). Campanario sugiere actividades destinadas al profesorado, es decir a la enseñanza, y al alumnado. Entre las primeras destacan: buscar errores y avisar a los alumnos de su presencia, evaluar el nivel taxonómico de actividades y cuestiones, identificar visiones inadecuadas o tradicionales sobre la ciencia, desmitificar las visiones que se transmiten acerca de los científicos, identificar aspectos que rara vez se explican o se cuestionan, hacer explícitas las preguntas conceptuales que justifican los contenidos, plantear conflictos cognitivos, identificar contenidos básicos que brillan por su ausencia, etc... Para el alumnado sugiere actividades y tareas basadas en el procesamiento en profundidad de la información tales como generar y clasificar preguntas, imaginar experimentos, suponer que no se cumplen las leyes científicas o que las cosas no son como son, y actividades y tareas basadas en el propio aprendizaje como buscar la teoría que está detrás de cada dato experimental, aprender por qué las definiciones y afirmaciones sobre hechos se recuerdan mejor, tomar conciencia sobre el carácter constructivo del propio aprendizaje, identificar la estructura retórica del texto, calibrar la propia comprensión y analizar los niveles de generalidad de las explicaciones y modelos científicos.

Es evidente que estas actividades no pueden trasladarse mecánicamente a los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia. Pero algunas sí pueden adaptarse fácilmente, sobretudo si se piensa que pueden permitir el desarrollo de competencias.

Como ya he ido insistiendo a lo largo de mi exposición, en última instancia, es el profesorado, y no el libro de texto, el responsable de la programación de las actividades que deberá realizar el alumnado para desarrollar competencias. Por ello es imprescindible que seleccione los libros de texto con criterio. Criterios curriculares que afectan, como ya he dicho, la propia naturaleza epistemológica del saber escolar, pero también la concepción de la enseñanza y del aprendizaje. Criterios que permitan ubicar la práctica en un paradigma pedagógico constructivista crítico. Criterios relacionados con el tipo de competencias y con los retos que presenten al alumnado.

Entre las sugerencias para utilizar en la selección de libros de texto relacionados con el tratamiento dado a las competencias y con su programación en el aula, hay que destacar la propuesta por el Ministerio de la Comunidad francesa de Bélgica (2000) para la enseñanza de la historia en secundaria. Parten del supuesto que es en clase donde el alumnado ha de aprender a adquirirlas. Y, en consecuencia, el profesorado ha de imaginar situaciones de aprendizaje diversas y motivadoras para que el alumnado pueda desarrollarlas. Proponen, a título de ejemplo, las siguientes posibilidades:

- Entrada por las representaciones: el alumno dibuja su representación de una villa medieval o el alumno describe como imagina la vida del hombre prehistórico (hábitat, alimentación, ...).
- Entrada por la problemática: el alumno se pregunta: ¿son los Celtas bárbaros o simplemente son diferentes?
- Entrada por el enigma: el alumno compara dos documentos contradictorios (por ejemplo la condición del campesinado egipcio después del papiro de Anastasi y el texto de Herodoto sobre las crecidas del Nilo).
- Entrada por el proyecto: los alumnos producen una exposición, un reportaje fotográfico, ...
- Entrada por una tarea: el alumno analiza una imagen: el alumno busca una información en un manual.
- Entrada por una habilidad o una competencia: el alumno compara dos documentos de la misma naturaleza o de naturaleza diferente.
- Entrada por una actividad en un museo o en un yacimiento: el alumno recibe la imagen de un objeto sin indicación; en el museo, busca e identifica el objeto misterioso y reúne todas las informaciones posibles. En un yacimiento, el alumno elige un elemento y reúne informaciones... (p. 5-6)

## PARA CONCLUIR

El libro de texto es, como ya se dijo y repetido ininidad de veces, el más importante medio de difusión del currículo. El profesorado encuentra en los libros los contenidos de la materia a enseñar, los objetivos, la metodología, las actividades y propuestas para la evaluación. Y a partir de ahora encontrará sugerencias para el desarrollo de las competencias.

Los alumnos y las alumnas deberán poder desarrollar competencias y construir conocimientos a través de un uso racional, crítico y creativo de los libros de texto. Para poder hacerlo el profesorado ha de saber como utilizarlo y ha de decidir el papel que le ha de otorgar en la programación y en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, el profesorado debería cuestionarse si es necesario que cada alumno tenga su libro de texto, de uso personal e intransferible, o puede existir una biblioteca de clase en la que existan libros de texto con diferentes enfoques que permitan analizar, contrastar y valorar enfoques distintos de hechos, acontecimientos o problemas geográficos e históricos. Esta segunda medida exige un trabajo cooperativo entre el alumnado y casa difícilmente con un libro de texto para cada uno. En segundo lugar, el profesorado ha de plantearse qué uso hace del libro de texto en sus clases. Hace un seguimiento de su secuencia, de sus contenidos o de sus actividades o, por el contrario, intenta un uso creativo del libro tanto de su secuencia

como de sus contenidos y actividades, adaptándolos a su realidad a fin de conseguir unos mayores y mejores aprendizajes de su alumnado.

Ni las editoriales, ni las administraciones, fomentan, ni parece que tengan mucho interés en hacerlo, salvo honrosas excepciones como este Seminario, el debate, el intercambio y la investigación educativa sobre la manera como el profesorado utiliza el libro de texto ni sobre las maneras cómo el alumnado se hace con su contenido. Parece que se apuesta por unos libros “a prueba de profesores”.

El alumnado ha de aprender a utilizar también de manera crítica y creativa el libro de texto. A leerlo a partir de preguntas formuladas previamente, a clasificar, comparar y analizar los contenidos según estas preguntas, a interpretar los relatos, a valorar los contenidos y las actividades, a elaborar relatos alternativos, a relacionar el contenido con la vida, con su contexto. Se trata de dotar al alumnado de instrumentos que les hagan ser más sabios y más autónomos, les permitan escribir sus propios textos y desarrollar las competencias que les harán ser unos ciudadanos y ciudadanas más comprometidos con su mundo y con su futuro. Y probablemente más felices.

En cualquier caso, hemos de darles la oportunidad de poder protagonizar de manera libre y democrática la construcción de su futuro:

“La historia no es sólo pasado, sino también, y principalmente, presente y futuro. La historia es proyección. Es la construcción social de la realidad humana. El más importante de los derechos humanos consiste en respetar la capacidad de los ciudadanos para producir por sí mismos la realidad futura que necesitan. No reconocer este derecho, usurpar o adular ese derecho, es imponer, por sobre todo, no la verdad, sino la mentira histórica. Es vaciar la verdadera reserva moral de la humanidad.”

GREZ, S./SALAZAR, G. (comp.) (1999): *Manifiesto de historiadores*. Santiago de Chile. Lom editores, p. 19

## BIBLIOGRAFÍA:

AUDIGIER, F. (1999): *L'éducation à la citoyenneté*. Institut National de Recherche Pédagogique.

BIANCARDI, P./ROSSO, E./SARTI, M. (2006): “La didattica per competenze nell'insegnamento della storia”. BERNARDI, P. (a cura di): *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Novara. UTET Università, 39-57.

BOLIVAR, A. (2008): *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla. Fundación ECOEM

BORRIES, B. Von /KÖRBER, A./MEYER-HAMME, J. (2006): “Uso reflexivo de los manuales escolares de historia: Resultados de una encuesta realizada

a docentes, alumnos y universitarios”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* nº 5, 3-19.

BOSCH, D./CANALS, R./GONZÁLEZ, N. (2006): “Quines característiques hauria de tenir un bon llibre de text de ciències socials?”. *Perspectiva Escolar*. Publicació de Rosa Sensat. Monogràfic : Ús i abús dels llibres de text. nº 302, 27-33.

BRETT, P. (2004): “Citizenship through History-What is good practice?”  
[www.citized.info/pdf/commarticles/PB\\_Citizenship\\_through\\_History.pdf](http://www.citized.info/pdf/commarticles/PB_Citizenship_through_History.pdf) [junio 2006].

BRUSA, A. (1985): *Guida al manuale di storia. Per insegnanti della scuola media*. Roma. Editori Riuniti.

CABA, M. A. de la/LOPEZ ATXURRA, R. (2005): "Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de educación primaria de la Comunidad Autónoma Vasca (Conocimiento del Medio)". *Revista de Educación* 336, 377-396.

CAMPANARIO, J. M. (2001) : « ¿Qué puede hacer un profesor como tú o un alumno como el tuyo con un libro de texto como éste? Una relación de actividades poco convencionales". *Enseñanza de las Ciencias*, 19 (3), 351-364.

CANALS, R. (2008): "La didáctica de las ciencias sociales: contribución al desarrollo de competencias básicas en la educación obligatoria". AVILA, R. M<sup>a</sup>/CRUZ, A./DÍEZ, M<sup>a</sup> C. (eds.): *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado*. Universidad de Jaén/AUPDCS, 331-356.

CARDIN, J.-F./TUTIAUX-GUILLON, N. (2007) : « Les fondements des programmes d'histoire par compétence au Québec et en France : regards croisés ». *Les cahiers Théodile* n<sup>o</sup> 8. Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, 35-64.

CARRETERO, M./JACOTT, L./LÓPEZ-MANJÓN, A. (2004): "La enseñanza de la historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles". CARRETERO, M./VOSS, J. F. (comps.): *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorrortu, 173- 195.

CHAUX, E. (2004): "Introducción: Aproximación integral a la formación ciudadana". CHAUX, E./LLERAS, J./VELÁSQUEZ, A.M. (comp.): *Competencias ciudadanas. De los estándares al aula*. Bogotá. Ministerio de Educación, 13-25.

CUCUZZA, H. R. (2007): *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Miño y Dávila.

DANIEL, N. (2003) : *Les manuels de géographie de l'enseignement secondaire. En comprendre les logiques pour mieux les utiliser*. CRDP de Champagne-Ardenne. Introducción e índice en <http://crdp.ac-reims.fr/Res-sources/lib/produits/pdt54a.htm> [enero 2006]

*Encuentro Nacional sobre el Libro Escolar y el Documento Didáctico en la Educación Primaria y secundaria. Actas del III...* Universidad de Valladolid, 1990. Secretariado de Publicaciones.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2006): *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Ministère de l'Éducation.

HUDDLESTON, T./KERR, D. (eds.) (2006): *Making sense of Citizenship. A Continuing Professional Development Handbook*. London, Department for Education and Skills. Citizenship Foundation, ACT, Individuals Engaging in Society.

LEGENDRE, M.-F. (2008): "La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? ». AUDIGIER, F./TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.) : *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles. De Boeck, 27-50.

LOISON, M. (dir.) (2003): *Préparer à l'histoire. Cycle 2*. Lille. Centre Régional de Documentation Pédagogique du Nord-Pas-de-Calais.

LOISON, M. (dir.) (2004): *Enseigner l'histoire. Cycle 3. Tome 1*. Lille. Centre Régional de Documentation Pédagogique du Nord-Pas-de-Calais.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2006): "El llibre de text en la societat de la informació". *Perspectiva Escolar* n<sup>o</sup> 302, 2-12.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. (2005): *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*. Bruxelles. De Boeck.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. (2006): "La enseñanza de la geografía". LINDÓN, A./HIERNAUX, D. (dir.): *Tratado de geografía humana*. Rubí. Anthropos Editorial, 628-643.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1999): *Socles de compétences. Éveil. Formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique. Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire*. Bruxelles.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (2000): *Programme d'études du Cours d'Histoire. Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Premier degré commun*. Bruxelles.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006): *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá.

OCDE (2002): *Definición and selection of competencias (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations. Strategy paper*. <http://www.deseco.admin.ch>

OSSA PARRA, M. (2004): "Competencias ciudadanas en Ciencias Sociales". CHAUX, E./LLERAS, J./VELÁSQUEZ, A.M. (comp.): *Competencias ciudadanas. De los estándares al aula*. Bogotá. Ministerio de Educación, 115-141.

- PAGÉ, M. (2004): "L'éducation à la citoyenneté : des compétences pour la participation en démocratie plurielle ». In OUELLET, F. (dir.) : *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?*. Les Presses de l'Université Laval.
- PAGÈS, J. (1994): "La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado". *Signos. Teoría y práctica de la educación* 13, 38-51.
- PAGÈS, J. (2003): "Ciudadanía y enseñanza de la historia". *Reseñas de enseñanza de la historia* nº 1, APEHUN. Universitas, 11-42.
- PAGÈS, J. (2005): "Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia". En "Nuevos enfoques de la educación cívica y de la educación política". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 44, 45-55.
- PAGÈS, J. (2006) : « Presentació. Ús i abús dell llibre de text ». *Perspectiva Escolar* nº 302, 13-14.
- PAGÈS, J. (2006): "Per què he escrit llibres de text?". *Perspectiva Escolar* nº 302, 61-67.
- PAGÈS, J. (2007): "La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado". AVILA, R. M./LOPEZ, R./ FERNÁNDEZ, E. (eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 205-215.
- PERRENOUD, Ph. (1997) *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
- REY, B./STASZEWSKI, M. (2004): *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*. Bruxelles. De Boeck
- RÜSEN, J. (1997): "El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia". *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* nº 12, 79-93.
- SANTISTEBAN, A./PAGÈS, J. (2006): "La enseñanza de la historia en educación primaria". CASAS, M./ TOMÀS, C. (coord.): *Educación primaria. Orientaciones y recursos*. Madrid. Editorial Práxis. 468/129 a 468/160 y 468/159 a 468/183, octubre y diciembre.
- SANTISTEBAN, A./PAGÈS, J. (2007a): "La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual". AVILA, R. M./LOPEZ, R./ FERNÁNDEZ, E. (eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 353-367.
- SANTISTEBAN, A./PAGÈS, J. (2007b): "Enseñar historia, formar ciudadanos. Los conocimientos históricos y cívicos de un grupo de estudiantes universitarios catalanes". *VII Congreso Argentino-Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural*. Mesa 12: La enseñanza de la historia. Universidad de Salta (Argentina), 25 a 27 de abril de 2007. CD: ISBN 978-987-9381-80-9.
- SCHNAPPER, Dominique (2006): "Préface". LENOIR, Y./XYPAS, C./JAMET, C. (dir.) : *École et citoyenneté. Un défi multiculturel*. Paris. Armand Colin, XV-XVIII.
- SOUTO, X. M. (2007): "Presentación: Geografía y ciudadanía". *Didáctica geográfica*, nº 9, segunda época, Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía, 7-10.
- TORNEY-PURTA, J./VERMEER, S. (2004): *Developing Citizenship Competencies for Kindergarten through Grade 12: A Background Paper for Policymakers and Educators*. Education Commission of the States. National Center for Learning and Citizenship.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2008): "Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français». AUDIGIER, F./TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.): *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles, De Boeck, 117-146.
- UNIVERSITY OF THE STATE OF NEW YORK, THE (2002): *Participation in Government*. The State Education Department.
- WRAY, Dylan: "Leer la historia y construir ciudadanía. Conversación con..." ARCUDI, L. et al (2005): *Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse*. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional, Editorial Magisterio.
- VALLS, R. (2008): *La enseñanza de la historia y los textos escolares*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

# La idea de nación en los libros de texto de historia argentinos del siglo XX

LUIS ALBERTO ROMERO

## PUNTOS DE PARTIDA

**E**n este texto me propongo examinar la contribución de los libros de texto escolares de historia a la formación del sentido común nacionalista en la Argentina a lo largo del siglo XX, y las consecuencias esperables de la reformulación de esos libros en el período democrático actual.<sup>1</sup>

Para una historia de las ideas y la cultura, estos libros de texto tienen dos intereses. Por una parte, interrogados como un testimonio, dan cuenta de un cierto estado de las ideas y los saberes, difuso en cuanto a sus perfiles ideológicos, pero ampliamente difundido y naturalizado. En ese sentido, los libros de texto son una expresión decantada del sentido común. Por otra parte, colocados en su contexto de producción y relacionados con otras políticas, no solo estatales, se revelan como un instrumento, importante pero ciertamente no omnipotente, de moldeamiento de ese sentido común. Un tercer interés se refiere no ya al estudioso sino al ciudadano activo que, como intelectual y profesional, aspira a incidir en la construcción de ese sentido común a través de la institución educativa y, más específicamente, de los textos.

### 1. El sentido común

Para cualquiera de estos propósitos es necesario sacar a la luz y examinar nuestro sentido común acerca de la Argentina, y cuestionar lo que constituye su esencia: la naturalización. Estoy llamando sentido común a esa parte de nuestra mente que piensa cuando no sabemos que estamos pensando, y que responde en forma automática, antes del juicio crítico, y con frecuencia obviándolo. Juzgar y actuar de acuerdo con el sentido común forma parte de la vida

<sup>1</sup> Este texto se basa en una investigación sobre la imagen de la Argentina y Chile en los libros de texto de ambos países, concluida en 1998. Lo referente a la parte argentina fue publicado en Luis Alberto Romero (coord.), Luciano de Privitellio, Silvina Quintero e Hilda Sabato: La Argentina en la escuela. La idea de nación en los libros de texto. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2004. La investigación sobre los libros chilenos estuvo a cargo de Sofía Correa, Alfredo Riquelme y Gonzalo Cáceres.

habitual. Pero a veces, algo pone sobre aviso sobre la disfuncionalidad de algún aspecto de ese sentido común. Es el caso de la imagen de la Argentina que se encuentra en la base de un nacionalismo referido a una nación fuerte, homogénea, convencida de su destino de grandeza y, a la vez, segura de la existencia de una conjura para impedir su realización. En mi opinión, a lo largo del siglo XX este nacionalismo ha generado formas de conducta patológicas, cuya manifestación extrema se encuentra en el momento de la Guerra de Malvinas en 1982.

Es sabido que la escuela es una de las grandes constructoras de sentido común: ese “saber olvidado” del que habla Max Scheler, refiriéndose a lo que queda después de que uno se ha olvidado de todo, cuando los contenidos de la enseñanza entran en un cono de sombra, pero perduran las ideas simples, los valores y las actitudes que portaban. Ciertamente, la escuela no es la única, pues las voces interpelantes en una sociedad compleja son múltiples, y los referentes se encuentran en otros muchos campos. Pero la escuela tiene algo de básico y natural. Por ejemplo, un intento de caracterización de “los argentinos” suscita siempre polémicas –aunque no la intención misma de definir un conjunto que quizá sea heterogéneo– pero en cambio “la Argentina” parece un objeto de existencia evidente, un sujeto del que puede predicarse algo, sin mayores aclaraciones.

¿Qué es la Argentina en el sentido común? En primer lugar en una imagen, característica de la experiencia escolar: un mapa, con los contornos fuertemente marcados, que corresponde a una porción de territorio de fronteras definidas y categóricas. Luego, una cierta idea de quienes habitan ese territorio: el pueblo argentino que, más allá de las diferencias y conflictos, conforma una unidad de la que se puede predicar algo. Si la experiencia contemporánea desmiente esa imagen unitaria, la atribución de un origen mítico la certifica: la Argentina empieza a existir el 25 de mayo de 1810. Un tercer rasgo básico remite a su estado, cuya forma institucional se definió con la Constitución de 1853. De allí en más me atrevería a decir, exagerando, la única referencia fuerte acerca de la existencia de una Argentina unida y homogénea –no me refiero a su proclamación sino a su vigencia– se encuentra en el fútbol.

Las tres referencias básicas se construyen en la escuela y, en parte, a través de los libros de texto, particularmente los de geografía, historia y civismo.<sup>2</sup> En lo que sigue me referiré centralmente a los de historia, pero recurriré a algunas referencias complementarias de las otras dos áreas. Conviene tener presente que la escuela es muchísimo más que los textos. Éstos son una parte menor de un dispositivo más vasto, que incluye los currículos y otras prescripciones pedagógicas, los docentes y sus formaciones y tradiciones, las prácticas institucionales, en especial las referidas a la ritualidad patriótica, y otras varias. En el libro de texto confluyen al menos tres procesos diferentes. El currículo, que el texto desarrolla; la disciplina científica, cuyos resultados el autor del texto traduce, y la producción editorial, que define cuestiones tales como la selección de autores o la presentación gráfica, de múltiples implicaciones didácticas. En el largo período que vamos a estudiar inicialmente, hubo pocos

<sup>2</sup> La disciplina escolar referida al civismo ha tenido diversos nombres; entre ellos, Instrucción Cívica, Formación Cívica, Educación Democrática, Estudio de la Realidad Social Argentina, Formación Moral y Cívica. Además de la instrucción constitucional se agregaron otros contenidos, acordes con las tendencias ideológicas de los sucesivos gobiernos. Por otra parte, a la instrucción institucional se han ido agregando otros contenidos de ciencias sociales.



cambios en dos de ellos. Los currículos solo sufrieron ajustes menores, sobre un diseño básico estable. La producción editorial se ajustó, durante largas décadas, a la propuesta de libro de autor –primero fueron historiadores reconocidos; luego, profesores con vasta experiencia en la enseñanza–, con un texto básico y complementos didácticos o de ilustraciones mínimos.

En cuanto a lo disciplinar, los libros de historia registran ampliamente la influencia de lo que posteriormente se llamó la “historia oficial” (menos homogénea de lo que esta denominación sugiere), fundada sucesivamente en la tradición de Bartolomé Mitre y luego de la Nueva Escuela Histórica, que fue la expresión de los avances disciplinares en las primeras décadas del siglo XX. Ambas tradiciones fueron recogidas por la Academia Nacional de la Historia. Esta mención no tendría nada de singular, si no fuera por el vigoroso desarrollo, desde la década de 1920, de una corriente historiográfica que militantemente se contrapone con la “historia oficial”. El “revisiónismo histórico”, sin renovar demasiado el enfoque disciplinar, invierte los criterios valorativos y reivindica aquellos personajes y procesos denostados por la versión oficial, y en particular a Juan Manuel de Rosas. Esta versión tuvo un amplio desarrollo en la opinión pública, llegó a configurar una suerte de sentido común arraigado en la sociedad, y probablemente influyó en buena parte de los docentes, pero su impacto en los libros de texto ha sido menor.<sup>3</sup>

## 2. La peculiaridad argentina

Me he referido a problemas que seguramente son similares a los de muchos otros países, donde la historia cumple esa función de pedagogía ciudadana. ¿Qué hay de específico en la versión argentina de ese patriotismo de estado? Cuando comenzamos a estudiar estos temas un colega chileno nos señaló que los argentinos teníamos nación, mientras que los chilenos tenían estado. Sin aceptar la totalidad del diagnóstico –creo que en Chile hay tanto nacionalismo como en cualquier estado del mundo–, coincido en que el nacionalismo argentino tiene un costado traumático que probablemente esté ausente, o menos marcado en Chile.

Mi impresión es que esto tiene que ver con la peculiar sociedad argentina, construida desde fines del siglo XIX con la inmigración masiva. Fue (ya no lo es) extremadamente móvil, integrativa y socialmente democrática, al menos en sus zonas modernas, sin estamentos, ni deferencia ni paternalismo. Uno de sus frutos es una opinión pública extensa y muy sensible a las cuestiones identitarias, seguramente aguzadas por una inseguridad básica acerca de quien es quien, proveniente tanto de la inmigración como de la movilidad. En la Argentina la cuestión de definir el “ser nacional” y establecer quien está auténticamente dentro o fuera es habitualmente litigiosa. Las polémicas entre intelectuales se proyectan rápidamente a las fuerzas políticas: sucesivamente dos grandes movimientos políticos, el radicalismo y el peronismo, se han identificado con la nación y el pueblo, ubicando a sus enemigos en el campo del antipueblo. Una operación similar han hecho otros dos actores políticos de peso: las fuerzas armadas y la iglesia, alimentando conjuntamente el mesianismo militar.

<sup>3</sup> Diana Quatrocchi-Woisson: *Los males de la memoria. Historia y política en la Argentina*. Buenos Aires, Emecé, 1995. Tulio Halperin Donghi: *El revisionismo histórico argentino*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1971.

Probablemente el mismo proceso de democratización social haya impedido que los conflictos de intereses transcurrieran en los marcos institucionales republicanos, notoriamente desbordados en el siglo XX. Las mismas pasiones nacionales pueden encontrarse en las experiencias políticas de diverso signo que, conjuntamente, contribuyeron a la barbarización de la política, hasta el extremo llegado durante la última dictadura militar. Sin duda estuvieron presentes en ese momento de exaltación nacional que siguió a la ocupación militar de las Islas Malvinas por el gobierno dictatorial en 1982. En ese sentido, 1983 es un jalón y —esperemos— un final. A ese largo período me referiré primeramente para encontrar el correlato del nacionalismo en los textos escolares.<sup>4</sup>

## LOS LIBROS DE TEXTO Y LA IDEA DE UNA NACIÓN HOMOGÉNEA

Voy a examinar ahora los rasgos comunes de los libros de texto de historia habitualmente usados entre 1940 y 1983 aproximadamente, en la escuela primaria y media, referidos al proceso histórico argentino. En estos textos el relato se centra en el proceso político, institucional y militar. Cubre con no mucha densidad el largo período colonial, aunque examina con algún detenimiento el período virreinal. El grueso está dedicado a la emancipación y las guerras de independencia, entre 1806 y 1820. Con algo menos de detenimiento, se examinan los conflictos sobre la organización institucional, hasta la sanción de la Constitución de 1853. Por último, se trata la organización del estado y el proceso de definición territorial, concluido en 1880. Allí prácticamente concluye la historia. Voy a ocuparme de dos aspectos que definen la cuestión de la nacionalidad: el mítico origen de la comunidad de los argentinos y la cuestión del territorio.

### 1. La nación preexistente

En una frase célebre el general Mitre —estadista e historiador— sostuvo que la nación argentina preexistía al estado que habría de darle forma. La idea, típicamente romántica, combina la creencia en una nación esencial y atemporal y la postulación de su progresiva encarnación en un estado que le da forma e historicidad. Tal la tarea y el mandato del pueblo argentino, definido de manera amplia y genérica, acorde con las tradiciones del romanticismo y del constitucionalismo liberal. La historia de los orígenes concluye con la organización nacional y la consolidación de su estado.<sup>5</sup>

Algunos perfiles de ese pueblo argentino pueden vislumbrarse en la larga etapa colonial —por ejemplo, Hernandarias, que fue a principios del siglo XVII el primer gobernante criollo— pero su epifanía se produce en 1806 cuando, como consecuencia de las invasiones inglesas, los “argentinos” derrotan a los invasores.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Sobre estas cuestiones, remito a dos libros míos: *Breve historia contemporánea de la Argentina*, 2da ed. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000, y *La crisis argentina. Una mirada al siglo XX*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores, 2003.

<sup>5</sup> José Carlos Chiaramonte: *El mito de los orígenes en la historiografía latinoamericana*. Buenos Aires, UBA, 1993.

<sup>6</sup> Aquí, el relato mítico introduce una distorsión fácilmente perceptible, pues asimila a los porteños con los argentinos, y omite la importante participación de muchos que, pocos años después, serán definidos como españoles, incluyendo las dos figuras más salientes, Martín de Álzaga y Santiago de Liniers, fusilados entre 1811 y 1812 por sus simpatías realistas.

Comienza luego lo que constituye la médula del relato histórico: la epopeya de la emancipación, que transcurre en un tiempo de próceres y de héroes. También, de unidad del pueblo frente al enemigo común, que es España. Soslayando o relativizando las diferencias existentes, el relato privilegia la unidad de miras en la construcción de la nación. Cuando aparece, la política es solo el territorio de los intereses menores, de las ambiciones personales, habitualmente esgrimidas para explicar las conductas desviadas. No existe otro interés que la patria, ni la posibilidad misma de divergencias legítimas: una concepción con la que sin duda podían identificarse muchos en la Argentina del siglo XX, donde por diferentes razones, las grandes interpelaciones políticas reivindicaron el lugar de la unidad de la nación, por encima de las parcialidades políticas.

Esos conflictos son, sin embargo, la sustancia ineludible del relato histórico posterior a 1820. Comienza con la “anarquía del año 20” y sigue con el largo ciclo de las guerras civiles, entre los unitarios y federales. En este caso, las diferencias son admitidas en los textos, en tanto se refieren a la discusión sobre la forma de gobierno, y legitimadas en la medida en que la solución definitiva contempló finalmente los puntos de vista de unos y otros. En lo referente a las personas las cosas son nun poco distintas. La primera gran tradición historiográfica, que viene del siglo XIX, perpetúa el clima de confrontación del período de Rosas, y coloca a éste, y en general a los federales, en el lugar de quienes retrasaron la concreción de la unidad nacional. Pero en el siglo XX, y ya bajo la influencia de la Nueva Escuela Histórica, fue ganado aceptación la idea de que los federales, e inclusive el mismo Rosas, habían hecho su contribución a la construcción de un estado que, finalmente, expresaría sintéticamente el espíritu de la nación.<sup>7</sup>

El punto de llegada es la sanción de la Constitución Nacional en 1853, y, un poco más adelante, la consolidación del estado y el fin de las guerras civiles, en 1880. De esos años interesa sobre todo el proceso de control del territorio argentino. La última acción gloriosa de esta historia que entrelaza lo militar con lo institucional es la “Conquista del Desierto”, en sus dos aspectos: la subordinación de tribus y organizaciones políticas aborígenes, consideradas ajenas o exteriores al proceso histórico argentino, y la definición de la cuestión de límites más importante, con la incorporación al estado argentino de la Patagonia. Ambos procesos se integran en una idea que por entonces se desarrolla, y que es elocuente de este giro nacional: la conquista del desierto tuvo como propósito someter a los indios chilenos.<sup>8</sup>

## 2. El territorio de la nación

La nacionalidad argentina se encarna en su territorio. Esto fue el resultado, quizás inevitable, de una disputa ideológica y discursiva que fue intensa en las décadas iniciales del siglo XX. Por entonces, y coincidiendo con que la nación tenía y debía tener una unidad esencial, se

<sup>7</sup> Si bien Rosas no fue incorporado al panteón de los héroes fundadores –al que gradualmente ingresaron las figuras asociadas con el unitarismo– si lo hicieron Artigas, el jefe de la Banda Oriental y prócer del nuevo estado uruguayo, o Estanislao López, reivindicado en la provincia de Santa Fe.

<sup>8</sup> Raúl Mandrini: *La Argentina aborígen*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores, 2008.

examinaron y confrontaron diversos criterios, en el marco de una querella que involucró a toda la elite dirigente.<sup>9</sup>

El criterio de la unidad lingüística falló, no solo porque no diferenciaba adecuadamente a la Argentina de otros países hispanoamericanos sino porque no hubo consenso acerca de cuál era la “lengua nacional”: la que efectivamente se hablaba en el país –diferente según las regiones– carecía del prestigio que tenía el “castellano” (así se llamó durante mucho tiempo la asignatura, hasta que el nombre fue remplazado por el de “lengua nacional”), que era la lengua del Cid y de la raza. La escuela dio su batalla, e intentó imponer el difícil “vosotros”. Frente a ella, se esgrimió primero la lengua gauchesca, la de nuestra gran obra literaria, el Martín Fierro, y luego la más coloquial, la del voseo, que adquirió estatus literario en los últimos cincuenta años. En suma, más querellas que un criterio unánimemente admitido.

Igualmente dificultoso fue el criterio de la raza, del que se nutren obras clásicas de las primeras décadas del siglo XX. ¿Qué raza? Otro motivo de querella. ¿La aborigen, la hispana, la criollo gauchesca? ¿O la que se estaba formando, en el “crisol”, con el masivo aporte inmigratorio? Esta solución era verosímil, pero refería a algo en construcción, cuando lo que se buscaba era un ancla segura para la nacionalidad, ubicada fuera de la contingencia histórica. Más allá de proclamarse el “Día de la Raza”,<sup>10</sup> no se avanzó mucho en esto.

Finalmente, se postuló a la religión católica: desde comienzos del siglo XX, y en contra del espíritu de la Constitución de 1853, la Iglesia católica sostuvo, con fuerza creciente, que la Argentina era una nación católica, y afirmó que la Iglesia y sus hombres estuvieron presentes en cada episodio de nuestra historia. La debilidad del criterio reside en parte en que no marca las diferencias: hasta el Brasil es católico, en un cierto sentido. Pero sobre todo, fue un discurso de combate, que obtuvo éxitos políticos, al empalmar con el del Ejército y con el de las clases altas en crisis, pero poco convincente en un país demasiado moderno como para hacer de la religión una identidad.<sup>11</sup>

Lo más sólido fue el territorio. Se afirmó, hasta convertirlo en idea natural, que la nacionalidad argentina emana de un territorio que era previo a todo, y que en un cierto sentido estaba ya dibujado antes de la llegada de los españoles, separando y diferenciando a los aborígenes argentinos de los paraguayos, bolivianos o chilenos. En ese sentido, se dice corrientemente que en 1521 Juan Díaz de Solís descubrió la Argentina. Al encarnar en el estado, que gobierna el territorio, la nacionalidad pasó de la potencia al acto. La explicación combina así las dos dimensiones de la cuestión: la eternidad de la nación y la necesidad de su realización histórica, que es la tarea del pueblo argentino.

<sup>9</sup> Lilia Ana Bertoni: *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

<sup>10</sup> El 12 de octubre se conmemora tanto el “descubrimiento de América” como el advenimiento de la raza hispana. La celebración se estableció en 1917, en el contexto de la reconciliación con la “Madre patria”.

<sup>11</sup> Loris Zanatta: *Del estado liberal a la nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 1996. Roberto Di Stefano y Loris Zanatta: *Historia de la Iglesia en Argentina*. Buenos Aires, Grijalbo, 2000. Luis Alberto Romero: “Una nación católica, 1880-1946”, en Carlos Altamirano (ed.), *La Argentina en el siglo XX*. Buenos Aires, Ariel, 1999.

Además de resolver los intrínquilos lógicos, la idea de la territorialidad de la nacionalidad recibió un fuerte impulso del Ejército, uno de los grandes interpelantes de la nacionalidad del siglo XX. Desde principios del siglo XX el ejército decidió instalarse en ese nivel, como el custodio último de la esencia nacional, por encima no solo de los partidos sino de las mismas instituciones republicanas. La tarea específica del ejército era precisamente la incorporación del territorio al estado y luego su defensa. A ella se agregó la de su construcción ideal, a través de los mapas: todo mapa que se publica, es decir que existe, debe ser aprobado por el Instituto Geográfico Militar, que vela especialmente por la clara definición de las cuestiones de límites litigiosas. Una de ellas, curiosa, es la inclusión del Territorio Antártico –que ocupa más de la mitad de la superficie atribuida a la Argentina– y ha creado la idea, no compartida por el resto del mundo, de que la Argentina tiene derechos sólidos sobre esa región.<sup>12</sup>

Esta inclusión forma parte de un proceso cultural más general de naturalización de los derechos argentinos sobre los territorios que el estado se atribuye. Sobre todo, de fusión de las ideas de identidad nacional con el territorio, depositando en él todas las aspiraciones, ilusiones y pasiones implícitas en esta idea nacional, a la que la territorialidad agrega otros rasgos, como el irredentismo y el temor por el otro vecino. Esta identificación llega al extremo de que la menor porción de él que no se controle específicamente es considerada una agresión insoportable a la esencia misma de la nacionalidad. Además de la cuestión de Malvinas, sobre la que vuelvo enseguida, esto se manifestó en las últimas discusiones con Chile, referidas a terrenos pequeños, absolutamente desconocidos, como los “campos de hielo”, sobre los que se proyectó toda la imaginación nacionalista.<sup>13</sup>

### 3. La construcción del territorio

Sin embargo, la construcción de esa imagen no fue fácil, como se advierte en los libros de texto, y requirió de una serie de artificios discursivos. A diferencia de otros países hispanoamericanos, no había una base aborigen consistente sobre la que iniciar la construcción de un relato, como fue el caso de los aztecas, incas, chibchas (no hablo de un relato real en términos historiográficos sino verosímil en términos culturales). La existencia de “indios argentinos” es ciertamente un desafío a la verosimilitud para cualquiera que conozca, por ejemplo, el caso de los guaraníes o los mapuches.

Tampoco la conquista española se produjo, en lo sustantivo, de manera unitaria y puntual como en el caso de Chile, como para iniciar con ella un relato basado en el territorio. Según leemos en nuestros textos, el territorio argentino –que obviamente ya estaba allí– fue poblado por tres corrientes colonizadoras, que penetraron –una palabra clave en este imaginario– desde España por el Río de la Plata, desde el Perú por el Norte, y desde Chile por el oeste. Falta de unidad y presencia extranjera: mal comienzo para un territorio nacional, solo corregido a fines del siglo XVIII con la creación de Virreinato del Río de la Plata. Según los

<sup>12</sup> En 1947 la Argentina firmó el Tratado Antártico, por el cuál todos los firmantes hacen renuncia a la reivindicación de soberanía sobre la Antártida.

<sup>13</sup> Carlos Escudé: “Contenido nacionalista de la enseñanza de la Geografía en la República Argentina, 1879-1996”. En: Ideas en Ciencias Sociales. 9, Buenos Aires, 1996.

textos, el acto que no refiere a decisiones geopolíticas o administrativas generales para el imperio americano, sino al reconocimiento por parte de la Corona de nuestra realidad territorial: una cabeza en la capital/ puerto y unos territorios que, según se describe, incluían a la Argentina, el Uruguay, el Paraguay y partes de Brasil. El lugar asignado al Virreinato y su organización administrativa –que prefigura la del estado argentino– testimonia la dimensión fundadora que se le asigna.

Pero poco después, los azares de la guerra, y algunas imprudencias de los jefes políticos –quizás Belgrano debió haber sido más enérgico en Asunción–, provocaron la “perdida” de la Banda Oriental, el Paraguay y Bolivia. Nace así la idea de la “nación desgarrada”, probablemente por obra de los poderes exteriores que querían evitar la concreción de su destino de grandeza. Se habló así de los intereses de Brasil y de Gran Bretaña para achicar nuestro territorio, y en el siglo XX, desde la óptica del antiimperialismo, de la “balcanización”. Un argumento complementario, que reconoce la identidad nacional de nuestros vecinos –Bolivia, Uruguay, Paraguay– pone el acento en la generosidad argentina, no siempre correspondida en esos términos por quienes deberían mostrarse más agradecidos. En los relatos del revisionismo, paralelos al de la escuela, tal generosidad comenzó a ser puesta en la cuenta de los errores de nuestra clase dirigente, enajenada de los intereses nacionales.

En una versión teleológica, el mapa de la Argentina actual preside todo el relato histórico de la definición de las fronteras. Según ese relato, por ejemplo, la provincia de Jujuy siempre fue argentina, pese a que los jujeños contemplaron hasta la segunda mitad del siglo XX su la posible pertenencia a Bolivia. Algo parecido se advierte en los límites con Uruguay y el Brasil, pese a que esas fronteras se mantuvieron fluctuantes hasta el fin de la Guerra del Paraguay (cuando en otro arranque de generosidad, la Argentina sostuvo que “la victoria no da derechos”). Finalmente, al sur de la también fluctuante frontera con los aborígenes se extendía un territorio realmente no ocupado y de pertenencia teórica indefinida, hasta que la acción militar de 1879 –la “conquista del Desierto– zanjó la cuestión, derrotando a los aborígenes ahora calificados de chilenos y consolidando a la cordillera de los Andes como límite natural con Chile. Aquí termina la historia de la construcción del territorio.<sup>14</sup>

#### 4. “El otro”

Construida inicialmente sobre la idea del destino de grandeza, en la segunda mitad del siglo XX la imagen de la Argentina fue incluyendo gradualmente una segunda idea: la no concreción de esa grandeza –y peor aún, una cierta decadencia– se debía a la confabulación de eternos enemigos de la nación. La presencia del otro hostil –muy fuerte en diversos discursos políticos públicos– es creciente en los textos. Quizá no tanto en los de historia, donde el relato estaba más fijado, como en los de geografía y de civismo. En algunos casos, como la guerra de Malvinas, se advierte la decisión estatal de incluir el tema, aún de manera forzada.

<sup>14</sup> Esta historia que debería agregar, sin embargo, la de la otra frontera aborígen, en el noreste; pero esta era considerada definitivamente una cuestión interior, pues el límite fluvial con Paraguay era indiscutido.

La geografía de los libros de texto, muy influida por el enfoque geopolítico, se plasma en la idea de frontera: un muro denso e impenetrable que separa a la Argentina de otro estado que no interesa, pero de quien se sospechan intenciones aviesas. En tiempos en que la presencia del ejército se afirmaba en las zonas fronterizas, en que se trataba de poblarlas, para evitar la “penetración silenciosa, y también se intentaba poner trabas al intercambio corriente –tan fuerte en Clorinda como en La Quiaca o Mendoza–, la geografía enseñaba, por omisión, que no había nada de incumbencia de los alumnos más allá de un límite que se aprendía a dibujar cuidadosamente.

Los países vecinos eran, en general, hermanos a los que la Argentina había tratado generosamente. Con Chile existían numerosas cuestiones limítrofes pendientes, y algo del litigio se deslizó en los libros de texto, aunque la imagen inicial fuera la de la hermandad: San Martín, prócer argentino, le dio la libertad a Chile (una historia que en Chile se cuenta de un modo sutil pero significativamente diferente). En los textos de geografía se previene sobre la alocada geografía chilena –que seguramente redundaba en comportamientos difíciles de prever– y se señalaba que mientras la sociedad argentina era “predominantemente blanca”, la chilena era “predominantemente mestiza”.

El gran “otro” era Brasil, diferente por razones de origen, lingüísticas, raciales y eventualmente religiosas, dado el peso de los cultos no cristianos. El fundamento de la amenaza brasileña era geopolítico: por tamaño, posición y forma el imperio no podía querer otra cosa que arrinconar a la Argentina. Esa postura que trasciende cualquier coyuntura histórica es confirmada por otra constante: la diplomacia de Itamaratí, altamente capacitada, pudo mantener un designio hostil a lo largo de dos o tres siglos (una opinión que para los brasileños es tan asombrosa como hilarante). Así, los designios hostiles de los brasileños se manifiestan desde los banderantes del siglo XVII hasta la guerra de la Triple Alianza.

Junto con Brasil está Inglaterra, la “pérfida Albión”, protestante, aliada desde 1700 con el imperio portugués, interesada desde entonces en el Atlántico sur, invasora en 1806, ocupante de las Malvinas en 1833, y presente en cada coyuntura política en la que podía obstaculizar la realización del destino de grandeza argentino. El revisionismo agregó el colofón de esta historia. A fines del siglo XIX, Inglaterra eligió el más pérfido de los caminos para perjudicar a la Argentina: asociar su economía con la rioplatense, impulsar su espectacular crecimiento, pero a la vez deformarla y condenarla –una vez retirada Gran Bretaña– a la decadencia irremediable. Tal el relato del nacionalismo antiimperialista en boga desde 1930, al que siguen las versiones dependentistas de los setenta. Está presente no tanto en el relato histórico, que en los textos se detiene en 1880, sino en las versiones de la historia presentes en los textos de geografía y civismo.

En los textos de civismo aflora una nueva versión del otro, propia del clima político e ideológico de la segunda mitad del siglo XX. Por esta época se desarrolla la idea de las “fronteras ideológicas”, que cambia el centro de la antinomia de lo territorial a lo político ideológico. Alineada la Argentina en el campo occidental y cristiano, sufre la agresión del comunismo,

ajeno a nuestras tradiciones y a nuestra idiosincrasia nacional, y finalmente de la “subversión apátrida”, integrada por quienes, nominalmente argentinos, en realidad eran ajenos. La figura del “otro” subversivo corona así una serie de narrativas sobre lo nacional.

## 5. Las Malvinas

Todas estas ideas confluyen en la cuestión de Malvinas, en la que es posible constatar el hondo arraigo de estas nociones en el sentido común. El tema crece en los libros de texto desde la década de 1950, siguiendo las líneas argumentales establecidas por el estado. Allí se enseña que los derechos argentinos sobre las Islas Malvinas –por los que se reclama en distintos foros internacionales– se sustentan en una combinación de razones históricas y geográficas. La “plataforma submarina” y el “mar epicontinental” –dos criterios sobre los que no hay acuerdo unánime– ratifican que el territorio de Malvinas pertenece naturalmente al continuo argentino. La presencia –bastante esporádica– de los españoles en las islas sustenta una argumentación histórico diplomática, basada en la herencia de los derechos de la antigua metrópoli. La intervención de Inglaterra confirma la malquerencia del eterno enemigo de la Argentina. Buenos argumentos, sin duda, pero argumentos al fin, que los libros de texto, junto con muchas otras voces, fueron naturalizando, al punto de que la opinión pública media los asumió sin cuestionamiento.<sup>15</sup>

Es significativo que esa argumentación no incluya el criterio más propiamente democrático: la voluntad de pertenencia de los habitantes realmente existentes, usado por ejemplo para dirimir la situación de Alsacia y Lorena después de la guerra de 1871.<sup>16</sup> El argumento democrático no era demasiado prestigioso en la Argentina del siglo XX, ni en ese terreno ni en ningún otro.

En cambio, tenía una fuerza enorme la asociación entre la integridad territorial y lo que se llamaba la integridad nacional: si no existía soberanía sobre la más minúscula porción del territorio nacional, toda la nacionalidad estaba en cuestión. Se trataba de un argumento que no se basaba en intereses –eventualmente esto podía agregar un complemento– sino en esa esencia nacional intangible y eterna, pero cuya existencia estaba permanentemente amenazada por la acechanza del otro. El apoyo unánime suscitado en 1982 por la ocupación militar de las islas expresa acabadamente la solidez de este rasgo de la cultura política argentina que, creemos, se asienta sólidamente –aunque no únicamente, y quizá tampoco principalmente– en la escuela y en los libros de texto.

## LOS TEXTOS DE LA DEMOCRACIA

### 1. Renovación curricular y renovación editorial

La recuperación democrática de 1983 tuvo algunos efectos inmediatos sobre los libros de

---

<sup>15</sup> Rosana Guber: *Por qué las Malvinas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

<sup>16</sup> Sobre este plebiscito escribió Ernest Renan su célebre *¿Qué es una nación?* Cartas a Strauss (Madrid, Alianza, 1987).



texto, con la inclusión de los temas de la democracia y los derechos humanos, más cómo expresión de buena voluntad democrática que como reformulación global. Los cambios importantes comenzaron en 1993, cuando se encaró una reforma educativa amplia, que incluyó una renovación curricular. La consigna fue acercar los contenidos al estado del arte de las disciplinas. La empresa, a la que fueron convocados los académicos más reconocidos, dio como fruto la formulación de un núcleo de Contenidos Básicos Curriculares.

Fue el aspecto más constructivo de una reforma de la institución educativa profunda y catastrófica, que reprodujo y potenció la crisis del estado, y que minimizó los alcances de la actualización curricular. La actualización de contenidos quedó a mitad de camino, pues en casi ningún caso se elaboraron los diseños curriculares que debían instrumentarlos. En esa coyuntura, las editoriales renovaron sus textos en el espíritu de los nuevos contenidos curriculares y, dado el vacío existente, funcionaron de hecho como los currículos escolares, orientando a los docentes. Podría decirse que, en materia de contenidos, la importancia de los libros de texto fue desde entonces mucho mayor.

Este cambio coincidió con una renovación profunda del proceso editorial, por razones didácticas, de diseño y empresariales. Son cambios generales, seguramente similares a los ocurridos en Hispanoamérica y España. El primero es la desaparición del libro de autor. En esta nueva etapa, un grupo de especialistas prepara los distintos capítulos, y un editor los transforma en un libro. Por otra parte, los libros son renovados cada tres o cuatro años –la “novedad” se ha convertido en un valor y en un argumento de venta–, de modo que la identidad, que antes reposaba en el autor ahora se transfiere a la editorial.

Por otra parte, hubo una profunda renovación didáctica. El libro se compone de actividades, recuadros, textos complementarios, infografías, redes conceptuales y abundantes ilustraciones, de modo que el texto central va perdiendo entidad. Confluyen aquí ideas sobre el proceso de construcción del conocimiento, la capacidad de lectura atribuida a los alumnos, la importancia de romper el discurso único mediante la pluralidad de voces, y sobre el atractivo de un diseño basado en la lógica del zapping. Lógicas diferentes concurren en un punto: la desaparición del autor y la reducción de la importancia del relato único.

Las editoriales convocaron a historiadores de formación universitaria, que aportaron a los textos criterios historiográficos renovados, junto con las convicciones de la nueva etapa democrática. En ese sentido, los textos de los años noventa y posteriores tienen una significativa homogeneidad. En todos hay una preocupación por dar cuenta, junto con la historia política, de otros procesos, económicos, sociales y culturales, facilitada por el diseño gráfico más abierto. Pero a la vez, se planteó el problema –difícil de resolver aún en el campo estrictamente académico– de integrar –habiendo renunciado a la lógica largamente establecida por el relato político– los distintos niveles y registros en un relato coherente y con sentido. La fragmentación autoral contribuyó a esa dimensión un poco anárquica, que es característica de los libros de texto de la renovación democrática, en los que las buenas intenciones no siempre se concretan en resultados adecuados para la enseñanza.

La otra gran novedad es la incorporación al relato histórico del siglo XX, y su organización alrededor del eje de la democracia, entendida más como prescripción que como problema que debe ser explicado. Respecto del siglo XIX, la intención de atenuar los aspectos más característicos del viejo nacionalismo consistieron en problematizar sus claves explicativas: el mito de los orígenes y la identidad nacional. El camino elegido fue, en general, el del pluralismo: agregar voces alternativas, puntos de vista diferentes, objeciones críticas, que debilitaron el viejo relato pero no lo reemplazaron por una alternativa clara. Por otra parte, el complejo proceso editorial hizo que emergieran sorpresivamente las viejas concepciones, arraigadas en el sentido común de un editor, un cartógrafo o un corrector.

## **2. Buscando nuevas certezas**

La desnaturalización del nacionalismo, y la puesta en cuestión de su versión más traumática, fue una de las contribuciones de los libros de texto de historia a la construcción de la democracia. La dimensión civil de la historia argentina fue valorizada, atenuando la anterior militarización del pasado. La postulación de rasgos esenciales fue puesta en cuestión, y se discutió la supuesta unidad y homogeneidad de la nación. Se valoró el pluralismo y se usaron con mucha prudencia sujetos como “los argentinos” y “la Argentina”. La inclusión de los procesos en su contexto latinoamericano y occidental contribuyó a relativizar su singularidad y a restar fuerza a las explicaciones conspirativas. Acorde con el incremento de las relaciones económicas y culturales de los países del Mercosur, se desarrolló una mirada comparativa de los procesos históricos de los países vecinos.

Esta atenuación del nacionalismo traumático transcurrió en un país sustancialmente distinto del que había permitido su anterior expansión. La Argentina lleva veinticinco años de normalidad institucional, lo cual constituye una experiencia absolutamente inédita. Los grandes enunciadores de la identidad nacional, por diferentes razones han perdido esa aspiración. Las fuerzas armadas, a través de un proceso largo y contradictorio, se han subordinado al poder civil y abandonaron la pretensión de tener una voz propia. La Iglesia posconciliar abandonó la pretensión de construir una sociedad homogéneamente cristiana, y está volcada a otras tareas. Ya no hay partidos políticos que pretendan encarnar al pueblo unánime, y por otra parte, en la política democrática actual hay poco espacio para los discursos ideológicos.

Junto con estos cambios, que podrían catalogarse de positivos, hay otros mas controvertidos o claramente negativos. La economía se globalizó y el estado abandonó el centro de la escena, pero no fue una retirada ordenada sino una deserción y derrumbe que dejó a la intemperie a la sociedad. A lo largo de sucesivas crisis, ésta se empobreció y polarizó: poco queda de las clases medias y del sostenido proceso de movilidad y democratización que caracterizó el largo período de la Argentina próspera y conflictiva. Los dramáticos conflictos de intereses e ideológicos de antaño dejaron su lugar a la sórdida hostilidad de los pobres y los excluidos. El nacionalismo, entre otros discursos ideológicos, dejó de interesar. Pero a la vez, la idea de una nación construida sobre un contrato político y ordenada alrededor de sus instituciones, propia de la construcción democrática, empezó a hacer agua, en parte porque los ciudadanos autónomos que debían sustentarla fueron cada vez más escasos.

En ese contexto, la renovación curricular encontró un público—estudiantes y docentes— menos preparado para percibir sus sutilezas. En el caso de la puesta en cuestión de los supuestos nacionalistas, pudo percibirse un cierto desazón, pues las antiguas certezas, sobre las que se construyó buena parte de la institución escolar, quedaron erosionadas por la crítica, sin ser remplazadas por otras. En lo personal, he recogido en muchas reuniones con docentes la misma pregunta: ¿Qué le digo a los chicos? Es decir ¿Qué otro relato reemplaza al antiguo relato patrio? Indudablemente, la desnaturalización de la idea de nación deja un espacio vacante, en el que eventualmente la vieja versión puede resurgir. De hecho, en el discurso público en el que la declaración de fe en la democracia se va haciendo más rara, reaparece gradualmente la reivindicación de la Guerra de Malvinas, y no es rara la reaparición de otras fórmulas, indicando la existencia y acción conspirativa de poderosos enemigos externos de nuestra nacionalidad.

El contexto actual es mucho menos esperanzador y optimista que el de veinte años atrás, cuando los vientos juveniles de la democracia llegaron a los libros de texto. Pero aún en este contexto, y advirtiendo que ciertamente los problemas de la Argentina tienen una dimensión mucho mayor que el de esta cuestión ideológica, puede pensarse en cómo hacer que los libros de texto cumplan más eficazmente una función que, además de ayudar al desarrollo del pensamiento crítico, ayude en la construcción de una comunidad política democrática. Creo que hay dos cuestiones que merecen una reflexión.

La primera tiene que ver con recuperar, al menos en parte, el relato histórico que integre en torno de una clave explicativa las dimensiones diversas de una realidad compleja. Una versión que sea abierta, pero también propositiva y coherente. Que además de deconstruir, construya. Que proponga una respuesta a los interrogantes que abre el pasado histórico y que son los que hacen interesante y necesario su estudio. Esto tiene que ver en parte con los procesos editoriales, ya mencionados. Pero también con un esfuerzo de los historiadores—y no solo los autores de textos— para buscar y proponer esa clave explicativa. Dicho de otro modo, quizá sea la hora de la síntesis.

La segunda, más sustantiva, tiene que ver con la idea de patria. La crítica al nacionalismo traumático, esencialista e intolerante no puede significar la eliminación de esa dimensión, que es esencial para la construcción de una comunidad democrática. Simplemente, se necesita una idea de patria que sea, a la vez, republicana, plural e integradora. El relato histórico debería subrayar la compleja pluralidad de la sociedad y reconocer la existencia de los conflictos, de intereses y de ideas. A la vez, podría mostrar que la comunidad se construyó sobre la base de un contrato político e institucional, que contiene los mecanismos para procesar los conflictos, evitar sus manifestaciones extremas y hacer de ellos un factor dinámico y constructivo. Una historia en común, hecha de acuerdos básicos, conflictos y resoluciones es central para fundamentar la existencia de una comunidad y para dimensionar y examinar críticamente otros insumos, de matriz nacionalista traumática, que no son adecuados para una comunidad que quiere ser democrática y republicana.

# Identidad nacional y enseñanza de textos históricos: una hipótesis explicativa

MARIO CARRETERO<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

**E**sta ponencia tendrá dos partes diferenciadas. En la primera realizaremos una introducción teórica, basada en nuestro libro Documentos de identidad. *La construcción de la memoria histórica en un mundo global* (Buenos Aires: Paidós, 2007). En dicha introducción, realizaremos un recorrido por algunos problemas de la enseñanza de la historia en diferentes países del mundo (USA, Rusia, Alemania, España, México, Argentina, Chile y otros), con el fin de argumentar nuestra hipótesis acerca de una contradicción existente en la actualidad entre los fines románticos y los fines ilustrados de la enseñanza de la historia. Es decir, defendemos la idea de que para entender los problemas actuales de esta enseñanza es preciso entender que está al servicio de un doble fin: tratar de comprender la realidad social e histórica de forma compleja y crítica (fines ilustrados) y, por otro lado, generar concepciones y sentimientos de lealtad a la nación (fines románticos). Este doble fin no está explicitado en muchos casos y genera incoherencias y dificultades latentes. Para ello, se usarán ejemplos de la enseñanza de distintos países. Nos centraremos al respecto en algunas imágenes de diferentes contextos culturales.

Por otro lado, presentaremos un análisis procedente de un trabajo empírico acerca de la comprensión y representación de imágenes en alumnos de distintas edades, que versa sobre los aspectos cognitivos y evolutivos de los alumnos.

Nos preguntamos cómo se acercan sujetos de diferentes edades a los diversos significados de una imagen histórica; qué tipos de inferencias serán necesarias para leer y contextualizar la información que da la imagen sobre el pasado; en definitiva, qué tipos de lecturas de imágenes históricas generarán sujetos con edades y procedencias culturales diferentes.

---

<sup>1</sup> Este trabajo ha contado con la ayuda de las investigaciones SEJ2006-15461 y PICT 2005-34778 de la DGICYT de España y de la Agencia ANPCY de Argentina, respectivamente, dirigidos por el autor. Queremos mostrar nuestro agradecimiento a ambas instituciones. La parte empírica se basa en los trabajos conjuntos de Carretero y González (2004 y 2006), y procede de la Tesis Doctoral de González, dirigida por el autor.

## REPRESENTACIÓN Y COMPRESIÓN DE IMÁGENES HISTÓRICAS

Hasta el momento son escasas las investigaciones cognitivas que estudian las lecturas de imágenes históricas (Carretero y González, 2006 y 2008; Fasulo, Girardot y Pontecorvo, 1998; Wineburg, 1991) y son aún más escasos los estudios empíricos que buscan comparar esas estrategias en sujetos de diferentes edades (niños, adolescentes y adultos).

Dentro de los estudios de los aspectos cognitivos involucrados en las lecturas de imágenes históricas, se puede destacar el de Wineburg (1991). Este autor describió algunas de las estrategias cognitivas que los sujetos utilizan para leer una imagen histórica. Para ello estudió el modo en que expertos y novatos en Historia (historiadores y estudiantes de secundaria, respectivamente) usaban pinturas y textos como fuentes para comprender un hecho central en la historia norteamericana, la batalla de Lexington<sup>2</sup>. Los resultados mostraron que los expertos tendían más a contextualizar la información contenida en las fuentes (diarios, relatos y pinturas) aprovechando datos sobre los autores de las mismas, su procedencia, año de producción, etc. Los novatos, en cambio abordaban la lectura de la fuente escrita y las imágenes sin tener en cuenta esta información contextual, con lo cual sus lecturas resultaban más pobres e ingenuas. Wineburg señala que los expertos hacían uso de numerosos heurísticos o procesos inferenciales sobre las imágenes y los textos que les permitía hacer una lectura más compleja de los mismos. Este uso diferencial de heurísticos se debería al conocimiento que los expertos tienen sobre el trabajo del historiador, en especial con relación al uso de las fuentes. Estas diferencias también se pusieron de manifiesto en la elección de la pintura que mejor representaba lo ocurrido en la batalla de Lexington. Mientras que los novatos eligieron la que representaba la versión mitificada de este evento histórico, los expertos la cuestionaron argumentando que presentaba numerosos errores históricos y anacronismos.

Por su parte, algunas investigaciones recientes en didáctica de la Historia (Valls, 2001 a y b) señalan que el aumento de las imágenes en los manuales y libros de texto –en los que ocupan alrededor del 50% del espacio textual– no se ha acompañado con un adecuado tratamiento historiográfico y didáctico.

Por todo ello, nos hemos interesado en estudiar los aspectos cognitivos, identitarios y culturales involucrados en la lectura de imágenes históricas y en las narrativas sobre el Descubrimiento de América<sup>3</sup>. En este artículo informaremos sólo sobre los aspectos cognitivos involucrados en la lectura de una imagen histórica. Por lecturas de la imagen entendemos las conceptualizaciones que hacen los sujetos sobre la imagen en tanto re-presentación de un evento histórico. Hemos delimitado teórica y empíricamente cuatro tipos de lecturas de la imagen que iremos presentando con mayor detalle en los resultados de nuestro estudio, y que son lecturas realistas ingenuas, realistas, interpretativas y contextualizadas de la imagen.

<sup>2</sup> Se trata de la batalla ocurrida en las cercanías de Boston, precisamente en Lexington, el 19 de abril de 1775 en el contexto de los primeros enfrentamientos por la independencia norteamericana. Hoy en día constituye un mito dentro de la historia de este país, aún cuando se reconoce que no fue más que una escaramuza entre milicianos y granjeros simpatizantes con la causa revolucionaria norteamericana y un pequeño destacamento de tropas británicas.

<sup>3</sup> Para conocer otros resultados de este estudio puede consultarse Carretero y González (2004); Carretero y González (2006) y González (2005).

## ESTUDIO EMPÍRICO

### 1. Objetivos

En nuestro estudio nos hemos propuesto indagar los tipos de lecturas de una imagen histórica que producen sujetos de diferentes edades (12, 14, 16 años y adultos) y países de procedencia (Chile, España y Argentina). Esto es, si leen la imagen de modo realista, ingenuo o si, por el contrario, los sujetos utilizan claves contextuales para realizar lecturas más complejas. La comparación entre diferentes grupos de edad nos permitiría estudiar si las lecturas de la imagen cambian con la edad y el desarrollo cognitivo; al mismo tiempo, la comparación entre países buscaba analizar si los significados culturales que porta la imagen intervienen configurando diferentes tipos de lecturas.

### 2. Método

#### Sujetos

Hemos entrevistado a 240 niños y adolescentes (12, 14, 16 años) y adultos (edad media 35 años) de Chile, Argentina y España. Todos los niños y adolescentes cursaban estudios en escuelas urbanas y de clase media de las ciudades de La Plata (Argentina), Santiago de Chile (Chile) y Madrid (España); los adultos no tenían instrucción especializada en Historia y habían realizado estudios secundarios.

#### Materiales

La imagen seleccionada para este trabajo fue un grabado de Theodore de Bry (véase figura 1) en el que se representa la llegada de Colón a la isla de Guanahaní. Este grabado está incluido en el libro IV de una serie llamada “Los Grandes Viajes”, una extensa obra la que T. de Bry y sus hijos recopilaron, desde 1590 hasta 1634, relatos de viajeros, cartas y demás documentos que daban cuenta de la colonización de América por parte de países católicos y protestantes. Esta obra, tanto por su envergadura como por su difusión – fue publicada en latín y en alemán– se convirtió en una de las más importantes representaciones de los indígenas y del paisaje americano en una suerte de “invención iconográfica” de América (Bucher, 1990).



## PROCEDIMIENTO

Se realizaron entrevistas semiestructuradas en las que presentábamos a los sujetos la imagen fotocopiada del grabado de Theodore de Bry.

## RESULTADOS

Hemos construido la categoría “lecturas de la imagen” basándonos en las hipótesis de los sujetos sobre el contexto de producción de la imagen, es decir, sus consideraciones sobre quien podía ser el autor, su lugar de origen, el momento histórico en que fue realizado el grabado, y cómo supo el autor lo que había sucedido para después grabarlo. En función de estas hipótesis y las aportaciones teóricas que hemos revisado anteriormente, construimos cuatro categorías de análisis para las lecturas de las imágenes:

**a) Lecturas realistas ingenuas:** en ellas los sujetos suponen una relación mediata, directa y literal entre el evento (el “descubrimiento” de América) y su representación como grabado, se trata de la creencia en la imagen como “ventana abierta al pasado” (Aumont, 1990).

**b) Lecturas realistas:** en este caso el sujeto también cree que la imagen puede mostrar lo que sucedió pero podría haber algunas diferencias en el modo en que lo muestra, por ejemplo, podrían cambiar los colores o las posiciones de las personas en la imagen, etc.;

**c) Lecturas interpretativas:** los sujetos usan ciertas claves o hipótesis acerca del origen del autor y la época de realización de la imagen para introducir mediaciones entre la “realidad pasada” y la imagen. Ya no se confía en la imagen como copia literal del hecho histórico sino que se la empieza a entender como la producción de un autor, con cierta intencionalidad, etc.;

**d) Lecturas contextualizadas:** en este tipo de lecturas, las claves contextuales (autor, intencionalidad del autor, época de realización, etc.) son interpretadas en términos más generales y se entiende a la imagen como un producto histórico que a su vez hace la historia. Los sujetos perciben las intencionalidades del autor pero también los efectos de los usos –muchos de ellos propagandísticos– de la imagen.

### Lecturas de la imagen

Al realizar el estudio de los tipos de lectura de la imagen en relación con la edad de los sujetos, hemos obtenido resultados significativos, tal como se presenta en la siguiente tabla.

**TABLA 1: EDAD Y LECTURAS DE LA IMAGEN**

			LECTURA IMAGEN				TOTAL
			REALISTA INGENUA	REALISTA	INTERPRETACIÓN	CONTEXUALIZADA	
<b>EDAD</b>	12 años	recuento % de edad	40 66,7%	15 25,0%	5 8,3%	0 ,0%	60 100,0%
	14 años	recuento % de edad	29 48,3%	18 30,0%	12 20,0%	1 1,7%	60 100,0%
	16 años	recuento % de edad	10 16,7%	25 41,7%	21 35,0%	4 6,7%	60 100,0%
	adultos	recuento % de edad	3 5,0%	21 35,0%	26 43,3%	10 16,7%	60 100,0%
<b>Total</b>		recuento % de edad	82 34,2%	79 32,9%	64 26,7%	15 6,3%	240 100,0%

Si observamos los porcentajes de sujetos de cada edad que están presentes en cada tipo de lectura de la imagen, podemos decir como primera aproximación, que mientras la lectura realista ingenua decrece con la edad, las lecturas interpretativas y contextualizadas aumentan con la misma.

Analizadas las diferencias entre grupos de edad<sup>4</sup>, encontramos que los sujetos de 12 años son los que realizan más lecturas realistas ingenuas y menos interpretativas y contextualizadas. Los adolescentes de 14 y 16 años dejan de hacer lecturas realistas ingenuas pero mantienen lecturas realistas; aunque los sujetos de éste último grupo también realizan numerosas lecturas interpretativas la diferencia no es significativa estadísticamente. El grupo de los adultos es el que más se diferencia respecto a los adolescentes y los niños ya que sus lecturas tienden a ser interpretativas y contextualizadas y por tanto, menos realistas. Teniendo en cuenta estos resultados, podemos decir que los niños parecen ver en la imagen un “reflejo” o “copia” del desembarco de Colón, en tanto los adolescentes de 16 años y sobre todo los adultos hacen una interpretación de esta versión del Descubrimiento apoyándose en sus inferencias sobre el origen e intenciones del autor y la época en que fue realizada. Pero es este grupo, el de los adultos, el que más lecturas contextualizadas realiza. Es decir, que logran articular la imagen con el contexto político, cultural e ideológico en que fue realizada. En ese sentido, se podría arriesgar que no les interesa tanto si la imagen refleja fielmente el desembarco de Colón sino que se preguntan por qué Colón aparece desembarcando de este modo en esta imagen. (Ruffo, 2000)

<sup>4</sup> Hemos utilizado los “residuos estandarizados” para conocer las diferencias existentes entre los diferentes grupos de edad. Los residuos estandarizados de Pearson permiten comparar la frecuencia observada con la esperada bajo la hipótesis de no asociación. Este procedimiento considera que los residuos que se sitúan a  $-1,96$  y  $1,96$  indican una frecuencia que no se ajusta a un modelo que suponga independencia de las variables. Pardo (1998).



Otro dato interesante obtenido en este estudio es que, realizados los estudios de contingencia por país, no se observa una clara asociación entre los tipos de lecturas y el país de origen de los sujetos. No se han obtenido diferencias significativas entre las lecturas de la imagen que producen los sujetos argentinos, chilenos y españoles (chi cuadrado: 11,374; df: 6;  $p > 0.05$ ). En ese sentido, las inferencias puestas en marcha en las lecturas de la imagen parecen referir a aspectos cognitivo-evolutivos; los significados culturales e ideológicos que puede portar la imagen en diferentes contextos culturales no parecen intervenir directamente en los tipos de lecturas que realizan los sujetos. Estos aspectos se manifiestan en cambio, cuando los sujetos de los tres países valoran la imagen y el suceso que ella representa.<sup>5</sup>

Resumiendo, los cambios operados en las lecturas de la imagen en sujetos de diferentes edades podrían ser descritos como un creciente alejamiento o ruptura del valor literal de la imagen. De ver en la imagen una “copia” o reflejo de la realidad histórica se pasa a ver una construcción particular del evento histórico. Como decíamos no se trata de descubrir o mirar en la imagen cómo desembarcó Colón en 1492, sino leer como lo hace desembarcar T. de Bry en su grabado, y también hasta qué punto esa imagen posterior, construida e ideológicamente determinada, re-crea a la otra. En definitiva, cómo el Colón y los indios de T. de Bry permiten imaginar a unos indios y a un Colón reales.

## CONCLUSIONES

Nuestros resultados nos indican que existen cambios cualitativos en los modos de acercarse a una imagen histórica en sujetos de diferentes edades. La hipótesis que podemos apoyar respecto a cuáles son esos cambios es la que señala una progresión de una mayor literalidad a una menor, o dicho de otro modo, de la literalidad a su análisis en función del contexto de producción que incluye el autor, su procedencia, las connotaciones ideológicas, un análisis epocal, etc. De este modo, la recreación del contexto de producción de la imagen permitiría a los sujetos una lectura iconográfica más compleja. Esto, de algún modo, les permite realizar el ejercicio que Burke (2001) recomendaba a los historiadores en su trabajo con la imagen como fuente para la investigación en la historia.

Además, si la lectura contextualizada de una imagen histórica parece ser una actividad que entraña importantes dificultades para los sujetos novatos, al menos hasta cierta edad, y se confía en la imagen como prueba de realidad del evento ¿qué consecuencias puede tener esto para la conformación identitaria? Si la imagen es entendida como prueba de realidad del evento—del tal modo que el “descubrimiento” sucedió como lo muestra la imagen, los indígenas eran así y se comportaban así y lo mismo sucedería con los conquistadores españoles— ¿no podríamos aventurar que seguiría operando en las representaciones de nuestros sujetos una suerte de “invención iconográfica de América”? (Bucher, op. cit; López Baralt, 1990).

<sup>5</sup> Nos referimos a la valoración que los sujetos chilenos, argentinos y españoles realizan de la imagen en términos de “violenta” o “pacífica”. Estos resultados se presentan en: González, M. F (2005); Carrertero y González (2004) y Carretero y González (2006).

Esta actividad de lectura de la imagen que tanta dificultad parece ofrecer a nuestros entrevistados en edad escolar requiere de un trabajo didáctico específico, tanto en la sala de clase como en los libros de texto de historia.

Como parecen sugerir Prats (2003) y Valls (2001a, 2001b), para que los alumnos reflexionen sobre las imágenes como fuentes para el conocimiento histórico será necesario presentarles diferentes imágenes para que las confronten y las comparen entre ellas y con documentos escritos. Para ello será útil también una adecuada presentación de la imagen que contemple no sólo sus aspectos estéticos sino, sobre todo, los vinculados a los significados allí presentes así como claves contextuales que permitan a los alumnos unas lecturas más complejas. Seguramente éstas serán tareas que facilitarán una comprensión más crítica del pasado y sus representaciones.

## REFERENCIAS

- Aumont, J. (1990) *L'image*. Paris. Editions Nathan [Trad. Cast: *La imagen*. Barcelona: Paidós. 1992]
- Bucher, B. (1990). Al Oeste del Edén: la semiótica de la conquista, reconstrucción del icono y política estructural. En M. L. Baralt (Ed.), *Iconografía política del Nuevo Mundo*. Ríos Piedras, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. Pp. 3-27.
- Burke, P. (2001) *Eyewitnessing. The Uses of Images as Historical Evidence*. London. Reaktion Books. [Trad. Cast. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica. 2001]
- Carretero, M. (2007) *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y González, M. F. (2004). "Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España". En Carretero, M. y Voss, J. (Ed.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorrortu. Pp. 71-98.
- Carretero, M. y González, M. F. (2006) Representaciones y valoración del "Descubrimiento" de América en adolescentes y jóvenes de Argentina, Chile y España. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (comp.) *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva*. Buenos Aires. Paidós.
- Carretero, M.; Jacott, L. y López Manjón, A. (2002) Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story? *Learning and Instruction*, 12,( 6) pp 651-665 [trad. cast. La enseñanza de la historia a través de los libros de texto. ¿Se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles?. En M. Carretero y J. Voss, J. (ed.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorrortu. 2004. Pp.153-173.]
- M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (comps.) (2006) *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva*. Buenos Aires. Paidós.
- Cole, M. (1996) *Cultural psychology. A once and future discipline*. Harvard University Press. [Trad. Cast. *Psicología cultural*. Madrid: Morata. 1999].
- De Castro Siman, L. (2003) L'imaginaire des adolescents sur la fondation de la nation au Brésil. En N. Tutiaux. Guillon y D. Nourrison (comp.) *Identités, Mémoires, Conscience historique*. Saint- Étienne. Publications de l' Université de Saint Étienne.
- Fasulo, A., Girardet, H. & Pontercorvo, C. (1998) Seeing the Past: Learning History through Group Discussion of Iconographic Sources. En J. Voss & M. Carretero (Eds.) *International Review of History Education*. Londres, Portland. OR: Woburn Press. Pp. 132-153.
- González, M. F. (2005) Representaciones de imágenes y narrativas históricas y construcción de la identidad nacional. Un estudio comparativo entre Argentina, Chile y España. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid. Director. Mario Carretero.
- Lee, P. y Ashby, R. (2000) Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En P. Stearns; P. Seixas, y S. Wineburg (Eds.) *Knowing, Teaching & Learning History*. Nueva York- Londres: New York University Press. Pp 199-223.
- López Baralt, M. (1990). La iconografía política del Nuevo Mundo: el mito fundacional en las imágenes católicas, protestante y nativa. En M. L. Baralt (Ed.), *Iconografía política del Nuevo Mundo*. Ríos Piedras, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. Pp. 51-117.

- Pardo, A. (1998) *Análisis de datos en Psicología II*. Madrid: Pirámide.
- Prats, J. (2003) Repensar el arte en la enseñanza. En *Íber*, 37. Pp. 5-6.
- Prislei, L. (2003) Fotografía y cine. La "lectura" de la imagen en perspectiva histórica. En *Entrepasados*, 23. Pág. 13-21.
- Rosa, A. y González, M. F. (2001) Historia nacional e historia familiar. Un estudio sobre la transmisión y el cambio ideológico entre generaciones. *Estudios de Psicología*, 22/3. Pág. 287-305
- Ruffo, M. (2000) Nuestra historia a través de la iconografía. Clase inaugural del curso del mismo nombre. Museo Histórico Nacional. Buenos Aires. Argentina.
- Valls, R. (2001a) Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6. Pp. 31-42.
- Valls, R. (2001b) Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15. Pp. 23-36.
- Wertsch, J. (1998) *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique.
- Wineburg, S. (1991) Historical Problem Solving: A Study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*. Vol 83, Nº 1, 73-87.

# Conferencia de cierre

## Comentarios finales

PEDRO MILOS HURTADO

**T**eniendo como referencia los trabajos presentados en cada uno de los cuatro focos temáticos del Seminario –a saber: nuevos enfoques, formación ciudadana, didáctica y análisis de contenido–, a continuación se presenta una serie de comentarios que busca establecer relaciones entre dichos focos y los textos escolares. Para ello, gráficamente, se sitúa a los textos escolares al centro o en la intersección de dos ejes: uno, vertical, que representa a la sociedad y al contexto en que se realiza tanto la producción como el uso de los textos escolares, y otro, horizontal, que vincula el campo pedagógico y didáctico y el campo disciplinar.<sup>1</sup>

La ubicación central de los **textos escolares** respecto de los ejes señalados puede ser definida como una posición de **mediación** o de intermediación. En efecto, en la discusión esto quedó en evidencia respecto a su rol como ‘mediadores’ entre lo pedagógico y lo propiamente disciplinar, entre la didáctica y los contenidos. Pero de ese mismo modo puede también ser analizado el papel de los textos escolares en relación a lo que la sociedad espera de la educación y los resultados que esta logra o, dicho de otra manera, como mediadores entre el currículum y los aprendizajes. En esta perspectiva, se propone, en consecuencia, una visión de los textos escolares como **objetos** que adquieren sentido en función de ciertas necesidades y posibilidades, es decir, como **artefactos** que demuestran su utilidad de modo contextualizado.

### LOS TEXTOS ESCOLARES ENTRE LAS EXPECTATIVAS SOCIALES Y LOS RESULTADOS EDUCATIVOS: EL EJE VERTICAL

El punto de partida para la comprensión del papel de los textos escolares en relación a este eje se sitúa en el reconocimiento de un **contexto** determinado por las definiciones curriculares que adopta una **sociedad** en un momento histórico dado. Contexto que expresa las condiciones

---

<sup>1</sup> Ver esquema en página 83

sociales, políticas, económicas y culturales que la sociedad ha tenido en cuenta al momento de formalizar sus expectativas respecto de la educación, plasmadas en un determinado currículum o marco curricular, al cual los textos escolares deben tributar. Este contexto preciso, históricamente situado, se ubica, sin embargo, en una cierta **trayectoria** educativa y curricular recorrida por esa sociedad a lo largo del tiempo. De allí que sea totalmente pertinente, al momento de discutir sobre textos escolares, identificar y reflexionar sobre estas trayectorias, como se hizo en el Seminario a propósito tanto de la **corta duración** (Pedro Montt, Mario Carretero, para los años '90) como de la **larga duración** (Róbinson Lira, Pablo Toro, Pamela Olivares, Renato Gazmuri, para los siglos XIX y XX).

En su relación con el currículum, jugando un rol de intermediación entre éste y el aula, los textos escolares permiten la **resignificación** de los propósitos y contenidos tanto disciplinares como valóricos y pueden transformarse en un recurso **democratizador** en tanto redistribuyen el saber (Joan Pagès, Luis Osandón, Helena Copetti). Los textos, en cuanto instrumentos curriculares, se constituyen en un apoyo fundamental para la implementación de los planes y programas de estudio, favoreciendo la **comprensión** mutua, tanto al interior de una sociedad, entre los grupos que la componen, como también entre países, a propósito, en el caso de los textos escolares de historia, de temas controversiales derivados de experiencias históricas conflictivas (Simone Läsig). Es importante reconocer, sin embargo, que los textos escolares, como herramientas de apoyo, tienen también **límites** derivados justamente de esta ubicación intermediaria, y que, en algunos casos, les resta autonomía.

En el cumplimiento de la función de intermediación los textos escolares convocan a dos actores fundamentales: **estudiantes** y **docentes**. Crecientemente son convocados en su condición de **sujetos** de los procesos de aprendizaje y enseñanza y no como meros receptores o transmisores, transformándose, en los hechos, en **co-responsables** del uso de los textos. Los textos escolares han comenzado a ser concebidos en función de quienes van a trabajar con ellos, intentando facilitar y asegurar su apropiación pedagógica. El interlocutor principal son los estudiantes, los que buscan ser motivados e interpelados en su condición de sujetos activos. Por su parte, los docentes son apoyados a través de orientaciones y recursos especialmente concebidos para ellos pensando en sus particulares necesidades (Stavroula Philippou). Estos actores -estudiantes y docentes- son los que en la práctica contextualizan los procesos formativos y representan a la 'sociedad', esta vez en una nueva dimensión: la sociedad, ahora, como destinataria o depositaria de los aprendizajes.

De los trabajos presentados en el Seminario y de las discusiones que estas presentaciones provocaron, se puede sostener que entre los campos de **aprendizaje** que pueden verse favorecidos por los textos escolares de historia y ciencias sociales, destacan: el desarrollo y fortalecimiento de la **ciudadanía**, la promoción y defensa de los **derechos humanos**, la **convivencia democrática**, los procesos de **reconciliación** (María Cecilia Alegre, Carmen Arteaga, Marcela Piedra, desde las experiencias de Argentina, Venezuela y Costa Rica, respectivamente; necesidad de construir 'comunidad democrática' en Luis Alberto Romero).

Mención especial se puede hacer de los aprendizajes relacionados con el tema de la **identidad** y del reconocimiento del ‘otro’, asociados en el Seminario a temas como procesos identitarios en Chipre (S. Philippou), la identidad juvenil (M. Piedra), las inmigraciones (María Soledad Balsas), la imagen de África en los textos colombianos (María Isabel Mena) o la de Brasil en América latina (Juliana Pirola).

Los aprendizajes que la **sociedad** va logrando a través de sus nuevas generaciones: punto de llegada de este eje vertical, que reconoce en los textos escolares un objeto útil y cualificado para el cumplimiento de sus expectativas educacionales, expresadas en su currículum. En el caso de este Seminario, expectativas referidas al currículum del sector Historia y Ciencias Sociales.

### **LOS TEXTOS ESCOLARES ENTRE EL CAMPO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO Y EL DISCIPLINAR: EL EJE HORIZONTAL**

El segundo eje, en sentido horizontal, relaciona el **campo disciplinar** con el campo pedagógico-didáctico, situando, nuevamente, a los textos escolares como mediadores entre ambos. Esta nueva representación gráfica permite dar cuenta, sistematizar y, en algún sentido, interpretar otra dimensión de la discusión sostenida en el Seminario.

Al ritmo de las presentaciones, el **campo disciplinar** se constituyó, en primer lugar, a partir de las disciplinas propias del sector curricular: la historia, la geografía, las ciencias sociales. Incentivadas todas ellas por el primer foco abordado en el Seminario: nuevos enfoques disciplinares. Desde la **historia**, se interrogó a las nuevas tendencias historiográficas, así como los nuevos temas, objetos y métodos asociados a ellas (Jaume Luiz Callai); la llamada ‘nueva historia’, que enfatiza en los procesos, en los enfoques interdisciplinarios, en la interpretación de los hechos (Alicia Zamorano y Gabriel Villalón); la preocupación por lo transnacional, los espacios, las imágenes (Karl Heinrich Pohl); los enfoques de historia regional (Paola Norambuena y Juan Carlos Yáñez); la historiografía crítica (Lucía Valencia). Desde la **geografía**, se abordaron los enfoques preocupados por la sustentabilidad (Fabián Araya); los conceptos de naturaleza y ambiente (Eliana Barbosa de Morais); el concepto de ‘lugar’ (H. Copetti).

Las **ciencias sociales**, por su parte, menos presentes en cuanto tales, aunque frecuentemente mencionadas a propósito de enfoques o análisis interdisciplinarios (que aludieron incluso a la ciencia y la tecnología, con Marcia Lopes Reis en una presentación desde la ‘sociología de la ciencia’) o bien involucradas en relación a ciertos contenidos temáticos, como se verá a continuación.

En segundo lugar, el campo disciplinar se manifestó a través de ciertos **temas o contenidos**, entre los cuales destacó la presencia de lo político: revolución francesa (Jean-François Dunyach); la idea de Estado-nación (L.A. Romero, Tatiana Romero); nacionalismo (Carlos Garrido). También se abordó el tema indígena (Andrea Riedemann con el caso del pueblo mapuche en Chile, Bente Aamotsbakken para los pueblos originarios en Noruega y Dinamarca) y el de las

violaciones a los derechos humanos (M.C. Alegre). Todos ellos analizados, ya sea desde la preocupación por su aporte a los objetivos o propósitos formativos del sector, o bien desde la reflexión crítica sobre el modo en que son abordados en los textos escolares.

La preocupación por lo disciplinar se expresó también en la reflexión por los **tipos de conocimientos** o saberes que movilizan la historia y las ciencias sociales y cómo ellos se reflejan en los textos escolares y en la enseñanza del sector (S. Läsig). Se hizo la distinción entre saber académico y saber escolar (J.L. Callai); se reflexionó sobre tres tipos de conocimiento: el cotidiano, el disciplinar y el escolar (M. Carretero); y se advirtió sobre el riesgo de un conocimiento que puede llegar a ‘naturalizar’ ciertas reflexiones históricas (L.A. Romero).

Por último, la discusión sobre el campo disciplinar tocó también la centralidad del aporte de la **academia** y de los **investigadores** (Martha Rodríguez y Palmira Dobaño, L. Osandón, Lana de Souza) a la construcción de la conciencia histórica (A. Riedemann) y su influencia en los textos escolares.

En el otro polo del eje, el **campo pedagógico y didáctico** se configuró en torno a un gran consenso acerca de lo que se podría denominar un ‘**paradigma pedagógico**’ compartido. Paradigma aludido, de modo implícito o explícito, en casi todas las presentaciones que abordaron los temas pedagógicos y didácticos, que pone a los sujetos en el centro de los procesos de aprendizajes y que entiende estos procesos como construcción de conocimiento.

Así, en el marco de ese paradigma, la **escuela**, los **docentes** y los **estudiantes** son ubicados nuevamente en una posición principal. Se promueve el protagonismo de los docentes, quienes son invitados a tomar decisiones en relación al uso de los textos escolares, incitándolos a que se repositionen profesionalmente (Liliana Bravo); se los involucra en la elaboración de materiales didácticos (L. de Souza); se estudian y analizan sus concepciones y conocimientos disciplinares con el fin de reforzarlos a través de los textos escolares (E. Barbosa de Moraes). En cuanto a los estudiantes, se sostiene que deben transformarse en sujetos más allá de las limitaciones de los textos escolares (H. Copetti).

Desde este ‘piso’ común, que hemos denominado ‘paradigma pedagógico compartido’, se reflexionó sobre las opciones didácticas –actuales y futuras, reales e ideales– comprometidas en los textos escolares de historia y ciencias sociales.

Alto grado de consenso se observó también al momento de identificar las **habilidades** que debieran ser potenciadas por los textos de historia, en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En particular, el desarrollo del **pensamiento crítico y reflexivo** entre los estudiantes (F. Araya, Augusta Valle, L. Bravo) y de los procedimientos para el trabajo y manejo de fuentes y mapas (Augusta Valle, María Victoria Alzate y Miguel Gómez, M. Rodríguez y P. Dobaño) y de imágenes (M.I. Mena). De diversos modos, se alude también a la capacidad de reflexionar en torno al tiempo histórico, en particular sobre la relación entre **pasado, presente y futuro** (S. Philippou) y los procesos de memoria (L. Valencia).

A partir de un interés por reconocer las debilidades presentes en los textos escolares –que, en el extremo, llegó a ser el objeto principal de una de las presentaciones (William Mejías)– y por asumirlas, se propone el fortalecimiento de **habilidades temporales y espaciales** en general (L. Valencia) y de **habilidades geográficas** en particular (H. Copetti, E. Barbosa de Morais). Así también se expresa la necesidad de trabajar de modo más sistemático los distintos tipos de contenidos, desde los llamados ‘factuales’ hasta los actitudinales (H. Copetti).

En relación a este eje horizontal, en suma, se observa que los textos escolares ‘median’ entre el campo disciplinar y el campo pedagógico y didáctico, integrando contenidos y desarrollo de habilidades en propuestas didácticas concretas, que responden –o buscan responder– a las orientaciones curriculares y los aprendizajes esperados, representados en el eje vertical del esquema propuesto.

### **LOS TEXTOS ESCOLARES Y SUS PROCESOS DE PRODUCCIÓN Y USO: CONEXIONES TEMÁTICAS**

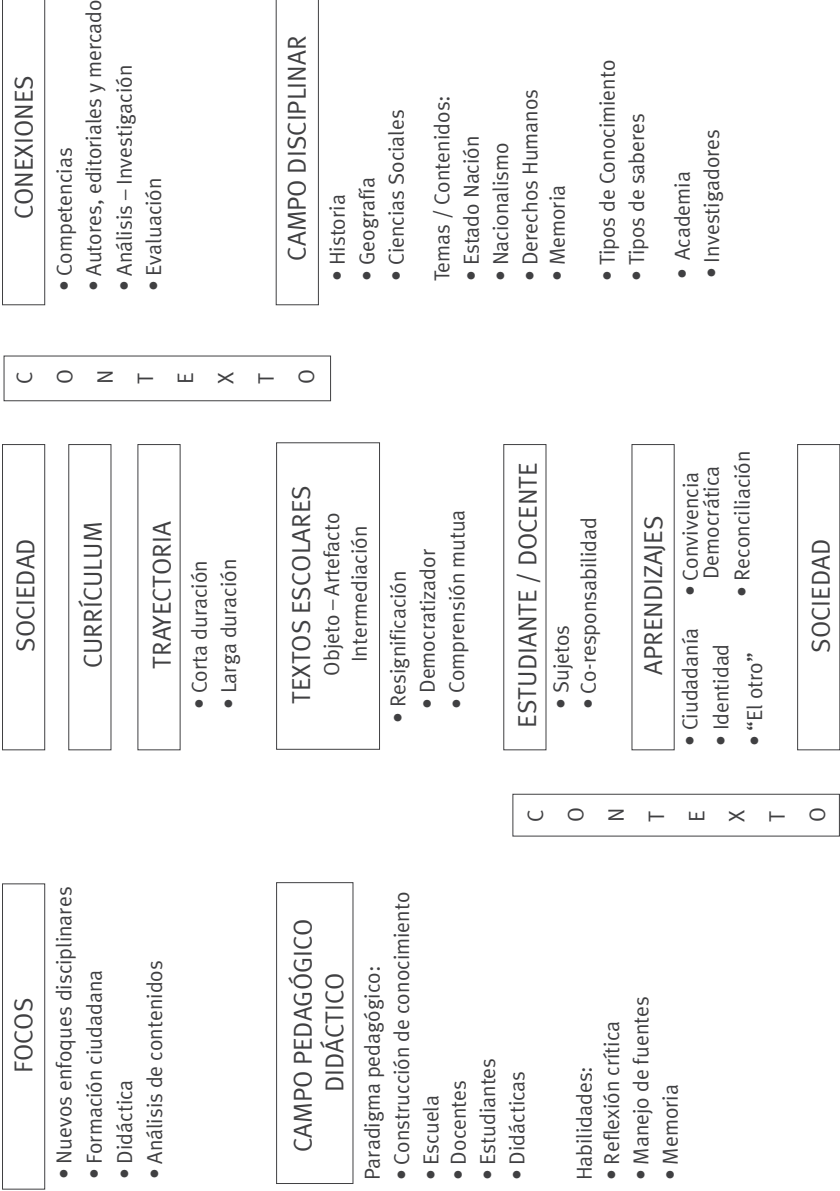
La reflexión a que dio origen el Seminario, instaló también algunos **temas conexos**, que si bien no fueron profundizados, dejaron instalada la necesidad de discutir más acerca de los procesos de producción y de uso de los textos escolares. Entre dichos temas, interesa dejar consignados al menos cuatro:

- La relación entre los textos escolares y los enfoques curriculares y pedagógicos orientados al desarrollo de **competencias** (J. Pagès)
- El rol de los **autores**, de las **editoriales** y del **mercado** en la producción de textos escolares (L. Valencia, M.C. Alegre, Rodríguez y Dobaño)
- Las metodologías de **análisis** y la **investigación** sobre textos escolares (F. Araya, C. Garrido, A. Zamorano y G. Villalón, S. Philippou)
- Las estrategias y mecanismos de **evaluación** de textos escolares (W. Mejías)

Conexiones temáticas que se suman a las relaciones analizadas en el esquema propuesto a propósito de la posición de los textos escolares respecto de los dos ejes ya presentados.

Se trató, en consecuencia, de un Seminario extremadamente rico en información y análisis sobre la realidad de los textos escolares de historia y ciencias sociales, desde una perspectiva internacional, que deja instalada una reflexión que puede y debe ser profundizada a futuro. Las perspectivas de la discusión iniciada, por lo tanto, no pueden ser sino estimulantes y alentadoras.





# 1

## **NUEVOS ENFOQUES DISCIPLINARES EN HISTORIA, GEOGRAFÍA Y OTRAS CIENCIAS SOCIALES Y SU APLICACIÓN A LOS TEXTOS ESCOLARES**

## Colaboradores

**FABIÁN ARAYA PALACIOS**, Licenciado en Educación por la Universidad de La Serena, Chile; Doctor en Geografía por la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Coordinador del Programa de Metodología de la Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de La Serena. Miembro del equipo de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile

**JAEME LUIZ CALLAI**, Licenciado en Historia, Universidad de Passo Fundo; Magíster en Historia de Brasil, Universidad Federal de Paraná; Docente en la Universidad Regional del Noreste del Estado de Río Grande -UNIJUÍ, Brasil

**ALICIA ZAMORANO VARGAS**, Profesora de Matemática, Pontificia Universidad Católica de Chile; (c) Magíster en Enseñanza de las Ciencias, Mención Didáctica de la Matemática, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Asesora del área Curricular-Pedagógica en el sector de Matemática, Proyecto Liceos Prioritarios, Pontificia Universidad Católica de Chile

**GABRIEL VILLALÓN GÁLVEZ**, Profesor del Departamento de Historia y Geografía Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Miembro del grupo de Investigación en Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Departamento de Historia y Geografía UMCE. Master en Historia del Mundo Hispánico, Universitat de Jaume I, Castellón, España; Magíster(c) en Historia, Universidad de Santiago de Chile

**KARL HEINRICH POHL**, Doctor en Historia, Universidad de Hamburgo. Profesor de Didáctica de la Historia, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel; Director del Instituto de Historia moderna y regional-IZRG, Alemania

# Nuevos enfoques para la educación geográfica sustentable en textos de historia y ciencias sociales<sup>1</sup>

FABIÁN ARAYA PALACIOS

## INTRODUCCIÓN

**A** partir de la conferencia de Río de Janeiro en 1992, la geografía como ciencia social preocupada del estudio de las relaciones entre sociedad y naturaleza, se encuentra convocada por diferentes organismos científicos internacionales, a estudiar temáticas con profundas connotaciones sociales (globalización, cambio climático, desarrollo humano, diversidad cultural y desarrollo sustentable, entre otros) que implican no solo la individualización de las interrelaciones espaciales, sino también el posicionamiento en una dimensión ética y solidaria con las nuevas generaciones<sup>2</sup>.

La necesidad de estudiar estos temas, especialmente los cambios ocurridos en el medio ambiente a partir de los procesos de desarrollo económico, ha llevado a la geografía a ampliar su campo de estudio y desarrollar enfoques específicos para su estudio y profundización. Estos enfoques corresponden a los denominados: locacional, crítico, comportamental y ecogeográfico. En este contexto, resulta relevante revisar la presencia o ausencia de estos nuevos enfoques disciplinarios de la geografía en los textos de Historia y Ciencias Sociales para Primer año de Educación Media. Según nuestra opinión, la presencia de estos enfoques en los textos escolares permitiría desarrollar en los estudiantes una conciencia acorde con la sustentabilidad socio-ambiental del espacio geográfico.

<sup>1</sup> Este trabajo fue finalizado el día 19 de Septiembre de 2008 en la ciudad de La Serena-Chile.

<sup>2</sup> Un ejemplo interesante de lo señalado lo constituye un conjunto de proyectos sobre desarrollo regional sustentable, cambio climático global y gestión del agua en comunidades rurales, que actualmente financia la Canadian International Development Agency (CIDA) y la Association of Universities and Colleges of Canadá (AUCC) en la zona semiárida de Chile, específicamente en la Región de Coquimbo. Allí diferentes científicos de la Universidad de la Serena y la Universidad de Regina, incluyendo geógrafos y profesores de geografía, desarrollan investigación básica y aplicada en torno al recurso agua. Para mayor información revisar la página [www.uls-ur.cl](http://www.uls-ur.cl)

## MARCO TEÓRICO

Uno de los propósitos del Sector de Historia y Ciencias Sociales, planteado a través de los objetivos fundamentales transversales es lograr la sustentabilidad (Fuentealba, 2003). Para ello se requieren profundos cambios de estilos de vida, de desarrollo del pensamiento y mayores conocimientos que promuevan la conciencia pública ambiental, la participación ciudadana bien informada y el desarrollo de capacidades para tomar decisiones en temas relacionados con el ser humano y su conservación.

Promover una educación para el desarrollo sustentable, significa plantearse la formación de un ser humano íntegro, capaz de reconocerse como parte del mundo natural y de relacionarse armónicamente con él. En este marco la UNESCO ha decidido establecer el período 2005 al 2014 como la década de la educación para la sustentabilidad, planificando diversas actividades académicas y culturales que contribuyan a tomar conciencia de la importancia del tema para las actuales y futuras generaciones. En este periodo, según el programa contenido en el sitio web del organismo, se realizarán múltiples actividades a nivel mundial para incentivar el desarrollo sustentable desde el ámbito educativo.<sup>3</sup>

Una de las ciencias sociales que más se ha interesado en estudiar los impactos, configuraciones y desequilibrios espaciales, producidos por la débil aplicación de los principios del desarrollo sustentable, en diversas áreas del planeta, es la geografía. Entendida como ciencia social cuyo objetivo es estudiar de manera sistémica las variaciones de las distribuciones de los fenómenos de la superficie terrestre y la dimensión espacial de las relaciones entre sociedad y naturaleza, (Souto, 1998; Rodríguez, 2000b) se ha enriquecido por el paradigma del desarrollo sustentable, surgido como fruto del Informe Brundland en 1983 y que plantea un cambio cultural, ético y socio-económico con respecto al planeta en su conjunto y especialmente hacia las nuevas generaciones<sup>4</sup> (Novo, 1998).

Desde una perspectiva teórica, la geografía ha desarrollado diversos enfoques para aproximarse a su objeto de estudio, enfatizando algunas de las dimensiones del espacio geográfico. Algunos de los enfoques geográficos actuales que poseen, a mi juicio, mayor relación con el paradigma de la educación para la sustentabilidad corresponden a los denominados: ecogeográfico, locacional, comportamental y crítico. (Santarelli, 2002; Delgado, 2003). Se presenta a continuación una breve descripción de cada uno de ellos.

### 1. Enfoque locacional

El propósito de la geográfica locacional es la búsqueda del orden que rige las distribuciones espaciales. A partir de este momento la regionalización es replanteada como una clasificación. Las regiones no son consideradas como caso único, sino como clases. Es interesante destacar

<sup>3</sup> Disponible en: <http://portal.unesco.org/education/ev.php> (última consulta: 17 de Septiembre de 2008).

<sup>4</sup> Según Elsa Amanda Rodríguez de Moreno, es evidente que la geografía puede clasificarse como una ciencia natural o como una ciencia social, ya que entra en contacto con fenómenos de una y otra índole, por lo que algunos autores definen la geografía como una ciencia de síntesis. No obstante, plantea la autora, la geografía va más allá de la síntesis, puesto que su objetivo es diferenciar el contenido del espacio terrestre y analizar el espacio en la superficie de la tierra (Rodríguez, 2000b).

que en esta perspectiva geográfica el interés no se acentúa en el contenido espacial como en la clásica, sino en la dimensión espacial. De este modo se trata de superar lo concreto para alcanzar la generalización, las leyes (Haggett, 1976).

Este enfoque se esfuerza por establecer teorías en las cuales presupone al hombre como un ser racional orientado a alcanzar los máximos beneficios con el menor de los esfuerzos y a buscar las pautas espaciales logradas a través de descripciones rigurosas que llevan a visualizar más claramente los problemas. El hombre es un ser racional que apunta a la optimización, el medio pasa a ser un espacio isotrópico, la interacción está indicada por la distancia. En la normalización de los componentes, se encuentra el camino adecuado para la formulación de leyes.

Este enfoque ha influido notablemente en la didáctica de la geografía, dado que ha cuestionado los enfoques localistas y regionalistas, ha creado una inquietud metodológica, ha enriquecido la temática, ha facilitado recursos y procedimientos sumamente interesantes para el estudio del medio inmediato y ha facilitado un material inestimable para la iniciación de la comprensión del espacio (Benejam, 2002).

## 2. Enfoque crítico

Surge como respuesta de un núcleo de geógrafos de los denominados países desarrollados a la crisis intelectual, política, social y económica que afectó al mundo en la segunda mitad del siglo XX. Enraizados en los movimientos geográficos anteriores desatan una dura polémica con los diversos enfoques geográficos. Una actitud crítica frente a una realidad problematizada por las desigualdades sociales es su postura en la ciencia.

Para los geógrafos seguidores de este enfoque, denominado también radical, el espacio geográfico no es un espacio neutro. Por el contrario, el espacio geográfico es organizado por unos agentes concretos, en función de unos intereses y unos valores también objetivables, dentro de las limitaciones impuestas por los condicionantes naturales y las fuerzas materiales disponibles (Méndez, 1995).

La relación ser humano-medio es abordada por un hombre que queda absorbido en la sociedad y en un medio minimizado. Es como si la visión determinista de esta relación se hubiera llevado a una inversión extrema: en el enfoque radical el medio es pasivo y se encuentra determinado por las estructuras sociales. Los intentos de explicación se apoyan en los mecanismos económicos y en las desigualdades espaciales planteadas como juego o tensiones de las distancias sociales hacia el acceso del bienestar. Para estos geógrafos los desequilibrios sólo pueden ser solucionados a partir de una transformación radical de la estructura social (García, 1997).

El enfoque radical o crítico resulta especialmente útil y enriquecedor para la didáctica de la geografía, por cuanto proporciona una visión global de la realidad, que facilita a los estudiantes una primera interpretación de la organización territorial del mundo y les permite interconectar los distintos contenidos del aprendizaje. Fundamenta que las estructuras socio-territoriales

podrían ser diferentes de como son actualmente y adopta una actitud crítica hacia la injusticia y la desigualdad en la sociedad actual.

### **3. Enfoque comportamental**

Las corrientes filosóficas denominadas fenomenología y existencialismo, proporcionaron los fundamentos para una parte de los críticos del enfoque locacional. Se revaloriza la dimensión subjetiva del hombre, su microcosmos y el mundo personal vivido constituyen los elementos que permiten comprender cómo él adquiere información del medio y como a partir de ella elabora su imagen de la realidad que incidirá en sus decisiones y comportamientos, los que no siempre están guiados por la optimización sino, muchas veces, motivados por la satisfacción de sus deseos. La relación entre el hombre y el medio está constituida por nexos perceptivos y cognitivos. El análisis no se sitúa en la acción resultante, sino en los mecanismos de la decisión que le dieron origen (Ostuni, 1989).

Desde la perspectiva de la didáctica de la geografía, este enfoque ha realizado diversos aportes al proceso enseñanza-aprendizaje. La transformación de un hecho real en una imagen mental o representación del mismo, se realiza a través de un proceso de conceptualización, lo que significa la producción de unos conceptos que ya no pueden ser totalmente objetivos y mucho menos neutrales. Así, por ejemplo, los mapas mentales o percepciones del espacio geográfico que tienen los propios alumnos muestran el papel que desempeña la distancia en el proceso cognitivo, lo que permite diferenciar la distancia topológica (física) de la distancia psicológica, ligada a las vivencias de los individuos y a sus territorialidades diferenciales (Rodríguez, 2000a).

### **4. Enfoque ecogeográfico**

El concepto de ecogeografía como aproximación al estudio de las dimensiones naturales del espacio geográfico, fue propuesto por el geógrafo francés Jean Tricart en los años setenta. Tanto en su libro "La Terre, planète vivante", editado en París en 1973 como en la "L'écogéographie et l'aménagement du milieu naturel" elaborado en colaboración con J. Kilian, editado en 1979 y publicado en español en 1982 (Tricart, 1982), es donde el concepto de ecogeografía se consolida (Pérez, 1997).

Tricart considera el medio natural como el resultado de una dialéctica en la que entran en juego un amplio conjunto de factores entre los que la acción humana adquiere un papel importante. El concepto de sistema es, para Tricart, el mejor instrumento lógico del que se dispone para estudiar los problemas del medio ambiente. El sistema es, por naturaleza, dinámico y por ello adecuado para alimentar los conocimientos básicos para una actuación lo que no es el caso del inventario que, por naturaleza, es estático.

De acuerdo a lo planteado por Tricart, es necesario tener presente que en cualquier territorio están en constante interacción un amplio conjunto de factores que, dado su continuo cambio a lo largo del tiempo se pueden considerar como variables: el suelo, el agua, la forma del relieve, las formaciones vegetales, la fauna, la acción antrópica etc. "Estudiar las relaciones

mutuas entre las diferentes variables que entran en juego en cualquier espacio será, consecuentemente, el objetivo del estudio ecogeográfico” (Pérez, 1997:9).

Este enfoque ha resultado apropiado para la didáctica de la geografía, por cuanto permite el estudio integral del medio cercano y la participación activa del alumnado en la construcción de sus propios aprendizajes. Además, ha sido útil para sustituir los procesos de memorización y de acumulación enciclopédica propia de la escuela tradicional por la comprensión del medio, adaptando los conocimientos a los intereses, necesidades y capacidades de los alumnos y alumnas.

Los diversos enfoques reseñados anteriormente, constituyen insumos relevantes para la formación de los alumnos de Educación Media en su aproximación a los estudios geográficos, desde una perspectiva sustentable. Por ello, resulta interesante revisar los libros de texto de primer Año de Educación Media, en cuyo nivel la geografía posee una mayor presencia, con el fin de verificar la presencia o ausencia de estos enfoques en los contenidos, actividades o recursos didácticos de cada uno de ellos. A continuación se presenta la metodología, el análisis de la información y los resultados obtenidos a través de la investigación.

## **METODOLOGÍA**

Para desarrollar el trabajo se utilizó como muestra 8 libros de Historia y Ciencias Sociales orientados a los estudiantes de Primer Año de Educación Media. La metodología utilizada fue el análisis de contenido desde una perspectiva interpretativa. Como señala Zapico “la metodología del análisis de contenido es una técnica de investigación que pretende dilucidar la naturaleza del discurso generado en una realidad social determinada (a través de su producción documental), sometiéndolo a análisis y teorización hasta llegar a desentrañar su sentido latente” (Zapico, 2007: 152).

El análisis se realizó con el fin de verificar la presencia o ausencia de los enfoques geográficos en algunos de los siguientes componentes del libro de texto: temas, conceptos, estrategias, métodos, técnicas o recursos didácticos. (Carbone, 2003). Para el análisis de la información se utilizó una metodología cualitativa. Para ello, se interpretaron párrafos y citas de contenidos de cada uno de los textos revisados y se seleccionaron ejemplos de los diversos enfoques analizados. Se presenta, a continuación, una tabla con los textos utilizados en el proceso de indagación.



**TABLA Nº 1. TEXTOS DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN**

<b>1.HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES 1º MEDIO – TEXTO PARA EL ESTUDIANTE</b>			
<b>AUTORES</b>	<b>EDITORIAL</b>	<b>EDICIÓN</b>	<b>AÑO ESCOLAR DE UTILIZACIÓN</b>
Silvana Jacob, Maria Elisa Ruiz, Marguerite Le Saux	Arrayán Editores S.A.	Edición año 2000	2000
<b>2.HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES 1º MEDIO</b>			
Rodrigo Carreño Catalán, Sylvia Rosas Rosas	Editorial Edebé	Edición año 2001	Sin especificación
<b>3.HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES 1º MEDIO – TEXTO PARA EL PROFESOR Y ESTUDIANTE</b>			
Pedro Milos, Georgina Giadrosic, Daniel Palma	Editorial Mare Nostrum Ltda.	Edición Octubre del año 2001	Año 2002
<b>4.HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES 1º MEDIO – TEXTO PARA EL ESTUDIANTE</b>			
Ernesto Reyes, Fernando Espinosa, Claudio Castillo, Manuel Llanos	Editorial Mc Graw-Hill	2ª Edición 2003	Sin especificación
<b>5.HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES 1º MEDIO –TEXTO PARA EL ESTUDIANTE</b>			
Lucía Valencia Castañeda, Jorge Quense Abarzúa, Lily Álvarez Correa, Cecilia Farías Olguín.	Editorial Santillana del Pacífico S.A.	Edición año 2004	Año 2004
<b>6.HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES 1º MEDIO –TEXTO PARA EL ESTUDIANTE</b>			
Dina Cembrano Perrazo, Luz Cisternas Lara, José Manuel Morales	Editorial Zig-Zag	1ª Edición Enero del año 2004	Años 2004-2005
<b>7.HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES 1º MEDIO –TEXTO PARA EL ESTUDIANTE</b>			
Lucía Valencia Castañeda Jorge Quinse Abarzúa Lily Álvarez Correa Cecilia Farías Olguín	Editorial Santillana del Pacífico S.A.	Edición año 2005	Años 2008-2009
<b>8.HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES 1 MEDIO – TEXTO PARA EL ESTUDIANTE</b>			
Pedro Milos, Georgina Giadrosic, Daniel Palma	Editorial Mare Nostrum Ltda.	3ª Edición Diciembre del año 2007	Años 2008-2009

TABLA N° 2. ENFOQUES, EJEMPLOS DE EVIDENCIAS E INTERPRETACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL TEXTO

HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES 1º MEDIO – TEXTO PARA EL ESTUDIANTE		
Autores: Silvana Jacob, María Elisa Ruiz, Marguerite Le Saux. Arrayán Editores S.A. - Edición año 2000. Año escolar de utilización 2000.		
ENFOQUE	EJEMPLOS DE EVIDENCIAS EN EL TEXTO	INTERPRETACIÓN
Enfoque Locacional	“Por barrio se entiende una porción del territorio urbano que presenta una cierta homogeneidad...” Pág.90.	Se aprecia claramente la presencia del enfoque locacional en el sentido de concebir el barrio como una entidad espacial homogénea.
Enfoque Locacional	“Otro patrón de organización del territorio regional es el que se da en una zona netamente minera como es la nortina Región de Antofagasta” Pág.104.	En este capítulo del texto se analiza claramente la lógica de la organización regional, señalando las características de la organización del territorio
Enfoque Crítico	“La sostenibilidad de las ciudades no es exclusivamente ambiental, sino también social” Pág. 80.	En el texto se trata muy exhaustivamente el tema de los problemas urbanos y la tensión con un enfoque sustentable del espacio.
Enfoque Comportamental	Autoevaluación.”¿Qué beneficios y desventajas le encuentras a vivir en una ciudad pequeña, en una mediana y en una metrópolis? Pág. 100.	El texto presenta ejercicios relacionados con la percepción y el comportamiento, tanto en la sección de autoevaluación, como también en la sección “evaluemos el avance del proyecto”.
Enfoque Ecogeográfico	“Es indispensable conocer nuestro entorno natural y humano y las características de la región en que vivimos” Pág. 12.	En el texto se incentiva a estudiar sistémicamente las diversas dimensiones del espacio geográfico en el entorno regional, con énfasis en la relación sociedad-naturaleza.
Enfoque Ecogeográfico	Autoevaluación.”Confecciona una lista de diferentes instrumentos de ordenamiento territorial y señala sus principales características” Pág. 118.	El texto denota un interés (a través de mapas conceptuales) para que los alumnos integren diferentes componentes del espacio geográfico a través del concepto de ordenamiento territorial.

**HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES 1º MEDIO**

Autores: Rodrigo Carreño Catalán-Sylvia Rosas Rosas. Editorial Edebé, 2001. Año escolar de utilización (sin especificación)

<b>ENFOQUE</b>	<b>EJEMPLOS DE EVIDENCIAS EN EL TEXTO</b>	<b>INTERPRETACIÓN</b>
Enfoque Locacional	“La ciudad ejerce una fuerte atracción sobre el territorio circundante, generando movimientos de población e intercambio de productos. Son los llamados flujos entre la ciudad y su área de influencia...” Pág. 138	La conceptualización corresponde a un enfoque locacional o espacialista, en el sentido de permitir su aplicación en diferentes áreas geográficas. Con ello se busca las regularidades o generalizaciones espaciales.
Enfoque Crítico	“La cesantía es quizá el problema más grave que padecen muchas ciudades del “Tercer Mundo...” Pág. 123	Los conceptos asociados a la pobreza, la cesantía, la desigualdad y segregación espacial corresponden al enfoque crítico de la geografía, con lo cual reivindica la capacidad de transformación de estas condiciones a través de las comunidades organizadas.
Enfoque Comportamental	“Todos los pueblos viven en un medio físico o entorno con rasgos determinados que influyen en su comportamiento, en sus características y en definitiva en su cultura” Pág. 48.	Se enfatiza la relación entre el espacio geográfico y el comportamiento de las personas. Sin plantear un determinismo geográfico se enfatiza la relación topofílica entre el medio natural y las comunidades.
Enfoque Ecogeográfico	“El desarrollo que ha experimentado el espacio urbano a lo largo del siglo XX ha rebasado los límites territoriales de las antiguas ciudades, absorbiendo poblaciones rurales próximas” Pág. nº 138.	La relación entre lo rural y lo urbano en territorios concretos, permiten la integración de diversas variables espaciales. La visión sistémica e integradora propia de la ecogeografía se vuelve necesaria para comprender el fenómeno en su dimensión holística.

---

**HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES 1º MEDIO – TEXTO PARA EL PROFESOR**


---

Autores: Pedro Milos, Georgina Giadrosic, Daniel Palma. Editorial Mare Nostrum. Año escolar de utilización 2002.

ENFOQUE	EJEMPLOS DE EVIDENCIAS EN EL TEXTO	INTERPRETACIÓN
Enfoque Locacional	“Al examinar el plano de un asentamiento se descubren también otros elementos que nos dan una idea sobre la distribución del espacio y por lo tanto de las características específicas del hábitat” Pág. 15. Texto del profesor Pág. 33.	Este texto presenta una gran riqueza desde el punto de vista didáctico. Por ello, el uso de planos y mapas para comprender la regularidades del espacio geográfico es relevante para el desarrollo de enfoque locacional.
Enfoque Locacional	“La conectividad de cada Región, es decir, su capacidad para establecer conexiones entre las distintas localidades... está determinada por su ubicación, características físicas del territorio, su red de vías de transporte y sistemas de comunicaciones” Pág. 96. Texto del profesor Pág. 148.	La conceptualización geográfica aplicable a diferentes territorios resulta relevante para el enfoque locacional, el cual pretende, a través de conceptos específicos, interpretar los patrones comunes de los espacios geográficos.
Enfoque Crítico	Textos de laboratorio, Unidad 5: ¿Qué es el desarrollo sustentable? Pág. 137 y 138.	A través de actividades específicas se propone que el estudiante asuma un rol crítico en torno al uso indiscriminado de los recursos naturales.
Enfoque Comportamental	“Sin duda, el lugar en el cual crecemos y nos desarrollamos como personas deja huellas imborrables en nuestra personalidad...” Pág. 16. Texto del profesor Pág. 34.	Los conceptos de lugar y pertenencia, utilizados en el texto, son muy importantes en un enfoque comportamental y de la percepción. Contribuyen a desarrollar lazos entre las personas y su entorno, lo cual genera una actitud apropiada para general una conciencia acorde al desarrollo sustentable.
Enfoque Ecogeográfico	“Se hace imprescindible... un reconocimiento profundo de nuestro territorio y de las variables geográficas que interactúan en él...” Pág.126. Texto del profesor Pág. 188.	En la sección conceptual del texto se plantea la necesidad de realizar un estudio integral del medio natural y humano con el fin de estudiar sistémicamente las variables geográficas que contribuyen a un desarrollo sustentable del espacio geográfico.

---

**HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES 1º MEDIO – TEXTO PARA EL ESTUDIANTE**


---

Autores: Ernesto Reyes, Fernando Espinosa, Claudio Castillo, Manuel Llanos. Editorial Mc Graw-Hill, 2ª Edición 2003. Año escolar de utilización 2003.

---

<b>ENFOQUE</b>	<b>EJEMPLOS DE EVIDENCIAS EN EL TEXTO</b>	<b>INTERPRETACIÓN</b>
Enfoque Locacional	“Las primeras (actividades en una ciudad) suelen ubicarse en las afueras de una ciudad en forma de parques industriales. Las segundas, predominantes en la ciudad, tienden a concentrarse en el centro de ella” Pág. 53.	La utilización de modelos espaciales (en este caso urbano) presenta una gran potencialidad didáctica en el momento de conceptualizar un fenómeno geográfico. El enfoque locacional o espacialista realiza este tipo de aportes a la educación geográfica.
Enfoque Crítico	“La saturación urbana se traduce en el hacinamiento de la población en una reducida superficie, lo que resulta perjudicial para la salud física y síquica de los individuos” Pág. 59.	El tema de la calidad de vida sobre todo en las ciudades, es un tema importante para los representantes del enfoque crítico. La geografía tiene la potencialidad de dejar en evidencia los problemas, pero la población organizada debería reivindicar sus derechos colectivos.
Enfoque Comportamental	“...todo esto nos lleva a plantearnos, la ciudad como un fenómeno socioeconómico y cultural en la que todos tenemos nuestra propia experiencia”. Pág. 47	La valoración de la propia experiencia y de las percepciones que cada uno tiene de los lugares, corresponde a una aproximación muy importante para el enfoque comportamental. Resulta muy valioso en el momento de integrar los conocimientos previos de los estudiantes al proceso educativo.
Enfoque Ecogeográfico	“Sus características esenciales son su funcionalidad y adaptación al medio físico, que junto con las condiciones socioeconómicas, las tradiciones y las aptitudes técnicas de los habitantes rurales, dan origen al hábitat rural. Pág. 65.	La visión integradora que genera un concepto como hábitat rural, representa un ejemplo adecuado del enfoque ecogeográfico. Este enfoque plantea una visión sistémica que permita comprender y caracterizar un espacio geográfico determinado.

**HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES 1º MEDIO – TEXTO PARA EL ESTUDIANTE**

Autores: Lucía Valencia Castañeda, Jorge Quense Abarzúa, Lily Álvarez Correa, Cecilia Farías Olguín.  
Editorial Santillana del Pacífico S.A. Año escolar de utilización 2004.

ENFOQUE	EJEMPLOS DE EVIDENCIAS EN EL TEXTO	INTERPRETACIÓN
Enfoque Locacional	La Relación rural-urbano “Ambas mantienen una relación de interdependencia, en la medida que las materias primas extraídas por el mundo rural son el insumo para desarrollar los procesos productivos de las industrias de la ciudad” Pág. 55.	Se aprecia la racionalidad económica (homo economicus) que caracteriza la dimensión económica locacional en el espacio geográfico.
Enfoque Locacional	“En la actualidad se consideran como principales criterios de definición del concepto de ciudad a la cantidad de habitantes y las actividades económicas que estos desarrollan” Pág. 40.	La definición de criterios espaciales de validez universal es una pretensión del enfoque locacional. En este sentido determinar los criterios para conceptualizar el fenómeno urbano, resulta relevante para éste enfoque geográfico.
Enfoque Critico	El desarrollo sustentable postula una relación armoniosa con la naturaleza y como objetivo satisfacer las necesidades de las personas y no la acumulación de dinero ni la satisfacción de los objetivos particulares de las empresas o los gobiernos Pág. 20.	Se plantea una visión crítica entre las necesidades económicas y la preservación de las condiciones naturales del espacio geográfico. Esta tensión (además de lo social) es parte del concepto de desarrollo sustentable, desde que se dio a conocer el informe Brundland.
Enfoque Comportamental	Comparar percepciones del barrio a través de mapas mentales, Pág. 53.	Entre las actividades del texto, se plantea la representación de los elementos del espacio geográfico a través de mapas mentales, lo cual es pertinente con el enfoque comportamental.
Enfoque Ecogeográfico	3. La sustentabilidad ambiental, ¿Crecimiento o Protección? Pág. 325.	Se presenta una lectura en torno a la importancia del estudio integral del espacio geográfico y los recursos naturales, con el fin de lograr en los estudiantes la sensibilización en torno a la fragilidad ambiental del entorno.

**HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES 1º MEDIO – TEXTO PARA EL ESTUDIANTE**

Autores: Dina Cembrano Perrazo, Luz Cisternas Lara, José Manuel Morales. Editorial Zig-Zag. Utilización Didáctica Años 2004-2005.

<b>ENFOQUE</b>	<b>EJEMPLOS DE EVIDENCIAS EN EL TEXTO</b>	<b>INTERPRETACIÓN</b>
Enfoque Locacional	Factores geográficos que afectan la formación de paisajes naturales en Chile. Pág. 50.	La búsqueda de factores explicativos y la conceptualización posible de aplicar en otros contextos geográficos es fundamental en este enfoque.
Enfoque Crítico	De la interacción del ser humano con el medio ambiente han surgido cuestionamientos en cuanto al uso de los recursos, como a la utilización del espacio” Pág. 118.	Se aprecia una visión crítica de la relación entre el medio ambiente y los recursos naturales. Implícitamente se plantea la necesidad de participar activamente en la preservación del entorno geográfico.

**HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES 1º MEDIO – TEXTO PARA EL ESTUDIANTE**

Autores: Lucía Valencia Castañeda, Jorge Quinse Abarzúa, Lily Álvarez Correa, Cecilia Farías Olguín. Editorial Santillana del Pacífico S.A. Año escolar de utilización 2008-2009.

<b>ENFOQUE</b>	<b>EJEMPLOS DE EVIDENCIAS EN EL TEXTO</b>	<b>INTERPRETACIÓN</b>
Enfoque Locacional	“Las posibilidades de inversión en forma de licitación o concesiones de puertos y obras de infraestructura, complementada por incentivos especiales para la localización de industrias tecnológicas” Pág. 125.	Se presenta, a través de una lectura para los alumnos, los fundamentos económicos del enfoque locacional. La racionalidad económica, relacionada con las industrias tecnológicas que representa la teoría locacional en geografía.
Enfoque Crítico	“La población, como el entorno natural, varía de una zona a otra del país, de modo que este ha sido dividido en regiones para su administración. En función de esta organización se considera a los habitantes de cada región como una comunidad regional” Pág. 30.	El empoderamiento de las comunidades constituye un factor de cambio y transformación del espacio geográfico regional. En este sentido la importancia de las personas en la búsqueda del bienestar y la calidad de vida es coherente con el enfoque crítico.
Enfoque Comportamental	Un caso de segregación Urbana Pág. 45.	Se presenta un caso de segregación urbana en la comuna de Peñalolén en Santiago de Chile. Implica una concepción topofóbica hacia el entorno habitado por personas de menores recursos económicos.
Enfoque Ecogeográfico	“El Paisaje también experimenta cambios por la acción humana llamada antrópica que transforma el paisaje natural en paisaje cultural” Pág. 15.	Se plantea de manera didáctica el concepto de paisaje y como éste experimenta cambios a medida que los diversos factores naturales y humanos se interrelacionan.

---

**HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES 1 MEDIO – TEXTO PARA EL ESTUDIANTE**


---

Autores: Pedro Milos, Georgina Giadrosic, Daniel Palma. Editorial Mare Nostrum Ltda.- 3ª Edición Diciembre del año 2007. Año escolar de utilización 2008-2009.

---

ENFOQUE	EJEMPLOS DE EVIDENCIAS EN EL TEXTO	INTERPRETACIÓN
Enfoque Locacional	“Los centros productivos y los centros de consumo se ubican, muchas veces, en lugares distantes entre sí, por lo que se hace necesario movilizar materias primas y productos elaborados de un lugar a otro” Pág. 87.	La unidad 4 “la vida que me ha dado tanto” plantea una visión de la región en la cual los centros productivos deberían estar en vinculación con los centros de consumo. Esta interacción espacial es fundamental en el enfoque locacional.
Enfoque Crítico	“La búsqueda y explotación de recursos naturales para satisfacer las necesidades de la población conlleva, forzosamente, una intervención del ser humano en el medio físico- natural” Pág. 111.	En la sub-unidad “El medio físico-natural y su transformación por la acción humana”, se plantea claramente la intervención humana en el medio físico-natural. Este enfoque pretende que esta intervención en el espacio geográfico sea en beneficio de la preservación de los recursos naturales para toda la población.
Enfoque Comportamental	“Por medio del reconocimiento de la diversidad es posible comprender los procesos de generación de identidades. Como muchos autores señalan, la identidad de un grupo humano se moldea en parte por el propio reconocimiento que hacen los otros sobre sus características” Pág. 50.	La sub-unidad 5 “Diversidad Socio-cultural de la Región” plantea el tema de la identidad y la diversidad cultural. La geografía de la percepción y del comportamiento considera de gran importancia estos conceptos y los relaciona con los lazos de pertenencia que genera una persona con el entorno geográfico.
Enfoque Ecogeográfico	“El relieve, el clima, las aguas, los suelos, el subsuelo y la vegetación favorecen la generación de productos agrícolas, ganaderos, forestales, pesqueros, mineros con lo que la población local satisface en parte sus necesidades...” Pág.90.	El enfoque ecogeográfico desarrollado por Tricart plantea la visión sistémica del espacio geográfico. En este ejemplo se aprecia como los diversos componentes del espacio geográfico se articulan en beneficio de las comunidades locales.

---



## **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

### **1. Con respecto a las editoriales**

- Editorial Arrayán S.A. (Edición año 2000) plantea como eje transversal el tema del desarrollo sustentable o sostenible. Después de analizar, en el prefacio, el concepto de desarrollo sustentable termina con la siguiente frase: “...en tus manos y en las manos de tu generación se encuentra el futuro del planeta”. Ello implica una decisión explícita de considerar este eje como fundamental en el proceso de elaboración del texto, lo cual queda de manifiesto en los temas, conceptos, actividades y secciones de autoevaluación. Esta situación resulta muy interesante para los fines de la presente investigación, por cuanto corresponde a una propuesta editorial coherente con los principios de la sustentabilidad geográfica.
- Editorial Edebé presenta una estructura didáctica muy atractiva y diseñada para un aprendizaje activo por parte de los alumnos. Cuenta con varias secciones relacionadas con diarios electrónicos, enlaces, para reflexionar, ten en cuenta hora de síntesis etc. Otro aspecto interesante de esta editorial es que comienza el tratamiento de los contenidos con una aproximación a la Tierra como un Planeta vivo. Es decir se aplica una metodología deductiva, comenzando por una visión global del planeta para luego desarrollar un proceso de desagregación espacial hasta llegar al País, la Región y la localidad. Sin embargo el tratamiento específico de los contenidos geográficos de Chile y sus regiones presenta un formato tradicional, en los cuales las diversas variables geográficas se presentan desagregadas de las otras (relieve, clima, vegetación etc.), sin un tratamiento sistémico o integrador. No hay una relación directa con el desarrollo sustentable a nivel editorial.
- Editorial McGraw-Hill presenta una estructura didáctica clara y acorde con los objetivos del texto. Sin embargo, el tratamiento de los contenidos geográficos resulta bastante desarticulado y con poca conexión entre las diversas dimensiones del espacio geográfico. Es interesante destacar el tratamiento que se realiza en el texto al tema del desarrollo sustentable. En el texto se plantea explícitamente que “es preciso tener presente que las consecuencias destructivas del crecimiento económico sobre el medio ambiente repercuten inevitable y negativamente sobre el propio desarrollo, llegando a generar un grado de inestabilidad social” Pág. 41.
- Editorial Santillana se preocupa por incorporar los distintos elementos curriculares. En este sentido es necesario señalar que las actividades didácticas planteadas promueven un análisis crítico y reflexivo por parte de los alumnos. En cuanto a su presentación didáctica el texto escolar es pertinente, claro y preciso en sus contenidos. Es interesante señalar que en la organización del texto para la edición 2004, se plantea que en la sección monografías se incorporarán artículos sobre un tema de interés nacional como el desarrollo sustentable, la participación ciudadana y la pobreza. El tema del desarrollo sustentable es considerado conceptualmente en la página 20 del texto.
- Editorial Mare Nostrum presenta un libro gráficamente muy atractivo. Los textos para diferentes años escolares de esta editorial se destacan por la gran riqueza desde el punto de vista didáctico. Por ello, el uso de planos, mapas y otros recursos didácticos resultan relevantes para

desarrollar los diversos enfoques geográficos. En este sentido se puede apreciar que a partir del año 2004 hasta la edición actual de los años 2008-2009, existe una esquematización de los contenidos de manera motivadora que invita al estudiante a ser partícipe de su proceso de aprendizaje. El desarrollo sustentable es tratado en diversos apartados del texto.

- Editorial Zig-Zag presenta una interesante introducción a la unidad 1, en la cual se plantea una reflexión inicial en torno al concepto de geografía. Se sintetiza la pregunta ¿qué es la geografía? y se plantea un comentario en torno al método de análisis de la geografía. Resulta interesante para los propósitos de la investigación la aseveración que “las metodologías de trabajo que ocupa la geografía son múltiples y dependen de la corriente geográfica del investigador” (Pág. 11). Esta vinculación entre corrientes geográficas y metodologías resulta interesante para constatar la coherencia que debería existir entre ambas categorías. Sin embargo el tratamiento de los contenidos geográficos en el texto resulta bastante tradicional y segmentado (relieve, hidrografía, vegetación etc.).

El proceso de investigación permite aseverar que en la introducción o en las orientaciones para el profesor y el estudiante, los textos analizados no plantean explícitamente la relación entre enfoques geográficos, contenidos geográficos y actividades didácticas. Sin embargo, la presencia implícita de los enfoques es evidente al analizar cada uno de los libros de texto de manera detallada. A continuación se presenta una síntesis de la presencia de los enfoques geográficos en los textos revisados.

- **Enfoque locacional:** este enfoque está presente en todos los textos analizados. Es un enfoque que privilegia el uso de mapas, infografías, modelos gráficos, perfiles topográficos etc., con el fin de destacar las regularidades en el espacio geográfico. En general la conceptualización geográfica de los libros de textos analizados corresponde a un enfoque locacional o espacialista, en el sentido de permitir la aplicación de los conceptos en diferentes áreas geográficas. Con ello, se pretende avanzar hacia la generalización de patrones espaciales en la búsqueda de una concepción “científica” de la geografía acorde con una concepción actual del desarrollo sustentable.

- **Enfoque crítico:** este enfoque no tiene una clara explicitación en los libros de texto analizados. Es necesario interpretar sus contenidos y revisar con mucho detalle las actividades didácticas, para percibir la intencionalidad de transformar el espacio geográfico en beneficio de las sociedades que lo habitan. Tal vez el énfasis ideológico que posee este enfoque y su concepción del espacio geográfico como producto social, no permiten explicitarlo de mejor manera. Sin embargo, en términos generales, este enfoque se encuentra vinculado con la temática de la geografía urbana, el mejoramiento de la calidad de vida en los centros urbanos y la búsqueda intencionada del desarrollo sustentable por parte de las comunidades organizadas.

- **Enfoque comportamental:** este enfoque en general se relaciona con actividades diseñadas para detectar los conocimientos previos de los alumnos y al desarrollo del pensamiento espacial a través de la localización relativa en el entorno cercano. También se encuentra

evidencias de este enfoque a través de los mapas cognitivos o mentales de los estudiantes y a los recorridos cotidianos que realizan en su espacio cercano. Los conceptos de lugar y pertenencia, utilizados en algunos textos son muy importantes para el enfoque comportamental. Estos conceptos contribuyen a desarrollar lazos entre las personas y su entorno, lo cual genera una actitud proactiva con el desarrollo sustentable.

• **Enfoque ecogeográfico:** este enfoque mantiene una gran presencia en los libros de texto analizados. La relación sociedad-naturaleza y la concepción sistémica del espacio geográfico, constituyen fundamentos importantes para relacionar los diversos componentes del espacio geográfico. En varios de los textos analizados se plantea la necesidad de realizar un estudio integral del medio natural y humano con el fin de estudiar sistémicamente las variables geográficas que contribuyen con el desarrollo sustentable.

## **CONCLUSIONES**

A través de la investigación se logró constatar que los autores de las diferentes editoriales no explicitan los enfoques geográficos desde los cuales organizan los temas, conceptos, contenidos y actividades didácticas de los libros de texto. Sin embargo, el análisis minucioso de los textos permitió detectar la presencia implícita de los enfoques en los contenidos o actividades didácticas de cada uno de los textos analizados.

Resultaría adecuado y necesario explicitar los enfoques geográficos relacionados con la educación geográfica para la sustentabilidad en los libros de texto, pues a través de ellos se puede contribuir a orientar epistemológicamente la labor del docente y a diseñar las actividades didácticas que promuevan el desarrollo del pensamiento espacial de los estudiantes de Primer Año de Educación Media, desde una perspectiva responsable y solidaria con las nuevas generaciones.

La geografía no es una ciencia estática, sino dinámica y cambiante que no responde a una manera uniforme de concebir e interpretar el espacio geográfico. Cada una de las miradas a este espacio geográfico multidimensional y complejo, responde a una parte de la historia y riqueza de la ciencia geográfica la cual mantiene en su interior diversas líneas de pensamiento y conspicuos representantes. Por ello, resulta necesario fundamentar epistemológicamente los contenidos y conceptos geográficos en los textos escolares, en beneficio de los docentes y alumnos que hacen uso de ellos.

Los libros de texto presentan una gran potencialidad para el desarrollo y consolidación de los principios de la sustentabilidad en el espacio geográfico. La perspectiva espacial que caracteriza a la geografía como ciencia social, considera el análisis de los aspectos propios del desarrollo sustentable en espacios geográficos concretos. Los libros de texto, como recursos didácticos contribuyen, desde la perspectiva espacial, con este propósito. Sin embargo, no constituye la única respuesta un desafío de tanta complejidad como el enunciado. Es necesario reunir un conjunto de saberes, acciones y recursos para avanzar paulatinamente en la concreción del paradigma de la sustentabilidad en armonía con el espacio geográfico y el territorio.

## BIBLIOGRAFÍA

- Batlloori, R. (2002) “La escala de análisis: un tema central en didáctica de la geografía”. En: *Revista Iber* N° 32: pp. 6-18. España. Universidad de Barcelona.
- Benejam, P. (2002) “Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela”. En: *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 30: pp. 61-74. (Julio 2002), Santiago de Chile. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bróndolo, M., Lorda, M. (2001) “El estudio de paisaje en la enseñanza de la geografía local”. En: *CD de 8º encuentro de geógrafos de América Latina*, 4 al 10 de marzo 2001. Santiago de Chile.
- Carbone, G. (2003) *Libros Escolares. Una Introducción a su Análisis y Evaluación*. Edit. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Delgado, O. (2003) *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Red de Estudios de Espacio y Territorio (RET). Santafé de Bogotá. Colombia. Universidad Nacional de Colombia. pp. 158.
- Durán, D. (2005) “El concepto de lugar en la enseñanza. *Fundación Educa Ambiente*”. En Word Wide Web: [www.ecoportall.net/content/view/full/30984](http://www.ecoportall.net/content/view/full/30984) pp. 12. (Última Consulta: 15 de Agosto del 2005).
- Eflin, James; Ferguson, David (2001) “*Environmental Futures: Educating for Sustainability in the 21st Century*”. En: *Research Geographic Education*. Volume 3, Number 1 & 2. The Gilbert M. Grosvenor Center for Geographic Education, pp. 3-31, Southwest Texas State University, San Marcos Texas, EEUU.
- Fuentealba, V. (2003) “Fortaleciendo la educación, el medio ambiente y la docencia”. En: *Revista Educación Ambiental*. Año 1, N° 1: pp. 14-17. Santiago de Chile.
- García, G. (1997) “Fuentes para la transformación curricular”. En: *Ciencias sociales II*, pp. 17-59. República, Argentina. Ministerio de cultura y educación de la nación.
- Haggett, P. (1976) *Análisis locacional en la geografía humana*. Barcelona, España. Editorial Gustavo Gilli, pp. 434
- Méndez, R. (1995) “El espacio de la geografía humana”. En: “*Geografía humana*”, Tercera edición. pp. 9-50. España. Edit. Cátedra.
- Novo, M. (1998) *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. S.A. Madrid, España. Ediciones Unesco, editorial Universitat, pp. 290.
- Ortega, J. (2000) *Los horizontes de la geografía: teoría de la geografía*. Ariel Geografía. Barcelona, España. Edit. Ariel, pp. 604.
- Ostuni, J. (1989) “El pensamiento geográfico contemporáneo. Su proyección en la enseñanza a través del enfoque sistémico”. En: *Actualización teórica y metodológica de la geografía para el nivel medio*. pp. 1-18. Mendoza, Argentina. Depto. de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Pérez, A. (1997) “El análisis ecogeográfico en el estudio del medio” En: *problemas ecogeográfico y didáctica del medio: orientación teórica y praxis didáctica*. Souto, Xosé (coordinador), pp. 5-21. Valencia, España. Edit. Nau Llibres.
- Rodríguez, F. (2000a) *La actividad humana y el espacio geográfico*. Madrid, España. Edit. Síntesis, pp.13-90.
- Rodríguez, A. (2000b) *Geografía conceptual: enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria*. Santafé de Bogotá, Colombia. Impresión Tercer Mundo Editores, pp. 137.
- Santarelli, S; Campos, M (2002) *Corrientes Epistemológicas, Metodología y Prácticas en Geografía. Propuestas de estudio en el Espacio Local*. Departamento de Economía. Universidad Nacional del Sur, Argentina.
- Souto, X. (1998) *Didáctica de la geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Colección la estrella polar. Barcelona, España. Ediciones Del Serbal, pp. 397.
- Stoltman, J. (2004) “Scholarship and research in Geographical and environmental education”. En: *Geographical Education. Expanding horizons in a shrinking World. Geographical Communications*. SAGT Journal 2004. Volume 33. pp. 12-25. Glasgow, Escocia.
- Tricart, J; Kilian, J (1982) *La Ecogeografía y la Ordenación del Medio Natural*. Editorial Anagrama. Barcelona, España.
- Zapico, M. H. (2007) “Interrogantes acerca de análisis de contenido y del discurso en los textos escolares”. En: *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares (SITE 2006)*. Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2007.

## El difícil diálogo entre los textos escolares de Historia y los avances de la historiografía

JAEME LUIZ CALLAI

**P**or todos es reconocida la relación y, al mismo tiempo, la diferencia entre el saber histórico producido por expertos, particularmente en el ámbito de la universidad, y la historia en cuanto contenido escolar desarrollado en la educación básica.

En regla, esta conciliación la realiza el docente que tuvo mayor contacto con la producción historiográfica mientras cursaba la carrera universitaria, y a través del uso del libro texto. El hecho de provenir de cursos de graduación específicos para profesores de historia, en el caso brasileño, Licenciatura en Historia, no impide que la práctica efectiva de la enseñanza de historia en la educación básica guarde considerable alejamiento de aquellas proposiciones teórica/metodológicas más adelantadas que han sido producidas por expertos y que circulan en la universidad.

El alejamiento entre el saber histórico universitario y la práctica escolar se genera, primeramente, de la especificidad de la escuela en cuanto lugar de transmisión/conservación del patrimonio cultural de determinada sociedad. Complementariamente contribuyen para ese alejamiento las condiciones materiales y de trabajo enfrentadas por los docentes, además de las características del material de apoyo disponible en la escuela. Aunque se reconozca la influencia de instalaciones, equipos, condiciones de sueldo y de trabajo ofrecidas a los docentes para el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, la presente reflexión privilegia la contribución del libro didáctico. Es él en realidad el principal instrumento presente en las estrategias de enseñanza especialmente en los niveles finales de la enseñanza primaria. La preponderancia del libro de texto como principal recurso didáctico es reforzada, en el caso brasileño, por el desarrollo de una política nacional agresiva del libro didáctico a través del Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), patrocinado por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación.

## PROGRAMA NACIONAL DEL LIBRO DIDÁCTICO

El referido Programa fue fundado en el año 1985, cuando dio nueva conformación a las políticas del libro didáctico hasta entonces en vigencia. A partir de aquel año fue establecida la obligatoriedad del uso, por parte de las escuelas, de un mismo libro durante tres años consecutivos y, lo más importante, los libros pasaron a ser elegidos directamente por los maestros en las escuelas, basándose en la Guía del Libro Didáctico. A lo largo de los años, el programa se consolida extendiendo su cobertura a todas los niveles de la enseñanza primaria así como de la enseñanza media, además de la distribución de obras en braille, de literatura brasileña, de atlas y diccionarios. Pasados tres años se comienza de nuevo el proceso de evaluación de las obras didácticas y la selección de éstas por parte de los maestros o profesores, culminando con la distribución gratuita de los libros para los alumnos de las escuelas públicas. Cada año se pone especial atención a distintas áreas del conocimiento, de modo que las contemple todas en el reparto de diferentes materiales bibliográficos.

Para que se tenga idea de la amplitud de este programa, en el periodo comprendido entre los años de 1997 y 2007 la media anual de libros repartidos se acerca a los 110 millones de unidades, favoreciendo anualmente 31.000.000 de alumnos.

Paralelamente a la evolución cuantitativa del Programa ha sido desarrollado un esfuerzo de evaluación sistemático del libro didáctico, no sólo del punto de vista propiamente editorial, sino de sus características “pedagógicas”, en especial. Ya en el año 2000, la evaluación del Programa recomienda que el PNLD asuma otra concepción de libro didáctico *“de acordo com a qual o manual escolar é compreendido como aquele material, intencionalmente elaborado a fim de ser utilizado, com vistas a diferentes funções, em um processo de ensino e aprendizagem escolar; esse material se organiza de forma variada e em suportes diversificados com relação a um programa curricular, que se destina a uma disciplina, área de saber ou conjunto de disciplinas ou áreas de saber; a uma série, a um ciclo ou a um nível de ensino.”* (MEC. 2000: 27).

A pesar de las críticas y recomendaciones de los técnicos y expertos, los cambios propuestos han sido tímidamente implementados a causa de diversos factores. A los docentes de la escuela básica les faltan condiciones para la organización de propuestas curriculares y metodológicas adecuadas a las diferentes condiciones de aprendizaje de sus alumnos. De cierta manera se puede decir que el profesor es sometido a condiciones de trabajo tales, que él termina constreñido a abandonar la necesaria autonomía del trabajo docente. En consecuencia, le interesa un libro que organice su trabajo docente. A su vez, a la industria editorial no le interesa asumir riesgos inherentes a la innovación pedagógica o metodológica. Estos factores dificultan la necesaria y recomendada innovación teórica y metodológica en la enseñanza y en la producción del libro didáctico.

La dimensión teórica y metodológica de la enseñanza de la historia en Brasil, así como de la totalidad de la enseñanza básica, tiene como punto de referencia los Parámetros Curriculares Nacionales, que representan el coronamiento del esfuerzo colectivo de la sociedad, preocupada en garantizar la efectiva formación ciudadana.

## PARÁMETROS CURRICULARES NACIONALES

En Brasil, la década del 80 del siglo pasado se caracteriza por un gran esfuerzo en la lucha por la democratización. Ésta se desarrollaba en diferentes frentes, incluso en el campo educacional. El periodo es fértil en la formulación de nuevas propuestas curriculares, metodológicas y en la reorganización de la enseñanza en sus diferentes niveles. La concentración de esas experiencias aporta condiciones para que el estado nacional, a través del Ministerio de Educación, promueva amplio proceso de discusión, que resulta en el planteamiento del denominado Parámetros Curriculares Nacionales-PCNs. Éstos se refieren al conjunto de la educación básica, ciñendo las distintas áreas del conocimiento y asignaturas, presentándose dividido en niveles iniciales (1º a 4º) (1997) y niveles finales (5º a 8º) (1998) de la enseñanza básica, además de la enseñanza media (1999).

Para el caso de los Parámetros Curriculares Nacionales-Historia, niveles finales de la enseñanza básica específicamente, el documento presenta una primera parte compuesta por la Caracterización del área de Historia, Objetivos Generales y Contenidos de Historia: criterios de selección y organización. En la segunda parte se encuentran propuestos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Para finalizar, son presentados orientaciones y métodos didácticos (BRASIL. 1998).

Aunque se pueda pensar en una propuesta curricular y metodológica cerrada, con características prescriptivas, emanada del Ministerio para el conjunto de la sociedad brasileña, el sentido del documento es otro. Los PCNs Historia se preocupan en respetar las diversidades regionales, culturales y políticas existentes en el país, además de servir de apoyo a las discusiones y al desarrollo del proyecto educativo de la escuela y a la reflexión sobre la práctica pedagógica.

Al caracterizar el área de Historia, el documento rechaza la historia tradicional positivista, de contenido político-administrativo, y agrega las tendencias y problemáticas más actuales del conocimiento histórico y de la enseñanza de la Historia. También indica la emergencia de nuevos temas sociales y culturales – la vida cotidiana de trabajadores, de mujeres; prácticas y valores relativos a las fiestas, a la salud y enfermedades, a la sexualidad. A su vez, la base documental agrega además de la tradicional documentación escrita e institucional, documentos de distintos lenguajes –imágenes, relatos orales, objetos, registros visuales y sonoros, escrita de la cotidianeidad. (LeGOFF 1976). Estos cambios resultan, por cierto, de diferentes abordajes teórico/metodológicos y de la utilización de nuevos modelos analíticos y conceptuales. *“A proposta sugere que o professor problematize o mundo social onde ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a ela pertinentes, prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a História da América, com diferentes sociedades e culturas do mundo.”* (BRASIL.1998:46)

Con esta perspectiva son delineadas dos estrategias de organización de los contenidos curriculares. Ellas son: la denominada *“Historia integrada”*, que se caracteriza por orientar

el estudio de sucesos históricos sin una previa graduación espacial u ordenación temporal, pero que se preocupa en articular la Historia de Brasil y de América en un único proceso, explicado por relaciones de causalidad, contigüidad y simultaneidad en el tiempo; y la “*Historia Temática*”, que busca estructurar los contenidos en torno a determinadas cuestiones que, por su significación, articulan diferentes procesos sociales identificados en distintos tiempos y múltiples espacios.

Cualquiera de esas estrategias preserva la autonomía del maestro/profesor en la organización y elección de los contenidos y métodos de enseñanza, bajo el reconocido influjo de una pedagogía que confronte al alumno a un papel activo, incluso en el campo del saber hacer, esto es, de las habilidades y de las aptitudes.

### **LIBROS DIDÁCTICOS DE HISTORIA – 5º A 8º AÑO BÁSICO**

Cada tres años, para las mismas áreas y series, el PNLD realiza una nueva selección y distribución de material didáctico, garantizando así la posibilidad de actualización y renovación del libro didáctico disponible para los alumnos de las escuelas públicas. En el caso de la asignatura Historia, en la enseñanza básica, la última entrega equivale al trienio 2008-2010. De acuerdo con la Guía de Libros Didácticos – Historia, fueron clasificados y puestos a la disposición de los maestros/profesores, a fin de que en las escuelas se eligieran 18 colecciones para el uso de la 5º a la 8º básico. Es directriz del PNLD que los libros didácticos sean elaborados y presentados en colecciones, que correspondan a los distintos segmentos en que está organizado el sistema de enseñanza nacional.

Sin entrar en el mérito de las diferentes obras didácticas, llama la atención el hecho de que en un país con las dimensiones y disparidades que presenta Brasil, sea poco diversificado el catálogo de los libros didácticos disponibles. Esta concentración dificulta la presentación de obras innovadoras o volcadas para tener en cuenta intereses y características socioculturales distintas, una vez que escuelas en grandes ciudades, como es el caso de São Paulo, o asentamientos del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra, en pequeños pueblos en el campo, o incluso en áreas indígenas tienen, curiosamente, a su disposición la misma clase de material. Además de las críticas y sugerencias al Programa, esta situación se ha agravado con el paso de los años. Sucede que el intenso proceso de fusiones e incorporaciones que mueve el mercado editorial brasileño, incluso con penetración de grupos editoriales extranjeros, contribuye de manera decisiva a una homogeneización que no es conveniente para todos los títulos.

La Guía de Libros Didácticos resulta de un trabajo de evaluación previa que está a cargo de profesores universitarios, especialmente contratados para este trabajo, y en ella figura no solo la descripción de las obras, de sus aspectos positivos y sus debilidades, pero también una evaluación crítica de las posibilidades pedagógicas que cada una ofrece. Este análisis considera tanto el libro del alumno cuanto el libro del profesor, en el cual deben estar explícitas las perspectivas historiográficas y pedagógicas adoptadas por los autores, así como



las sugerencias de uso del material, de actividades y recursos complementarios que pueden ser utilizados para un trabajo educativo más operante.

Según el juicio de los referidos expertos, el conjunto de las dieciocho colecciones pueden ser clasificadas en tres bloques o categorías – “Historia Temática”, con cuatro colecciones; “Historia Integrada” e “Historia Intercalada”, con siete colecciones en cada una de ellas.

La nombrada *Historia Temática* es una de las proposiciones que forma parte de los Parámetros Curriculares Nacionales de Historia y los ejes temáticos recomendados son: a) Historia de las relaciones sociales, de la cultura y del trabajo; b) Historia de las representaciones y de las relaciones de poder. En una perspectiva temática es posible organizar el estudio de manera a conocer y comprender cómo determinado tema o cuestión histórica se presenta en diferentes tiempos y espacios, a través de un ejercicio que enlace tanto la dimensión diacrónica como la sincrónica. La centralidad de la organización de la narrativa histórica deja de ser la ordenación temporal o criterios espaciales en provecho de la senda temática adoptada, que pasa entonces a ser el criterio de organización de los contenidos y actividades.

A su vez, la *Historia Integrada* se constituye en un esfuerzo de articular diferentes dimensiones espaciales – Brasil, América, Mundo – siguiendo o no el orden cronológico del establecimiento/ surgidor de las distintas sociedades. Más allá de la cronología, lo que interesa es considerar la simultaneidad de los hechos en el tiempo, en diferentes espacios. Se trata de entender qué ocurre en un mismo tiempo en países, regiones o sociedades distintas.

La tercera perspectiva es la *Historia Intercalada*, que se caracteriza por el esfuerzo en ordenar la Historia de Brasil, de América y del mundo en el orden cronológico de ocurrencia de un mismo tema, en una u otra sociedad. Esta táctica permite observar cómo distintas sociedades presentan una fuerza histórica diferenciada.

¿Cuál es el resultado de esta evaluación de los expertos? Respecto a la “História Temática”... *“nas quatro coleções aqui agrupadas os autores não explicitam com clareza a corrente histórica a qual estão vinculados, e nem justificam as suas escolhas, muito embora haja referências completas de textos sobre teoria, história e metodologia do ensino.”* (BRASIL, 2007:26). Ya en lo que se refiere a las siete obras clasificadas como “Historia Integrada”, dicen ellos: *“A explicação histórica supera a visão heróica, factual e simplista. As propostas se pautam pela concepção das temporalidades múltiplas e pela compreensão das periodizações como construções sociais. Os pressupostos teórico/metodológicos apontam a existência de distintas interpretações dos mesmos fenômenos históricos.”* (BRASIL, 2007:.46). Las colecciones agrupadas en la denominada “Historia intercalada” son más heterogéneas en su formulación, se aproximando de concepciones más tradicionales de la historia, con un abordaje más cronológico y muchas veces factual (BRASIL, 2007:78).

Considerando el carácter más innovador de la proposición de la Historia Temática, siguen consideraciones al respecto de la colección de 5<sup>º</sup> a 8<sup>º</sup> año básico, de responsabilidad de *“CABRINI, Conceição e Outros. História Temática. São Paulo: Scipione, 2004”*. En esta colec-

ción los contenidos históricos son presentados en cuatro grandes ejes temáticos: tiempos y culturas (5º básico); diversidad cultural y conflictos (6º básico); tierra y propiedad (7º básico); el mundo de los ciudadanos (8º básico).

En conformidad con la proposición teórica de la Historia Temática antes caracterizada, es de esperar que los autores desarrollen los diferentes temas considerando los distintos tiempos y los diferentes espacios. Desgraciadamente no es lo que se observa cuando se hace una lectura más vigilante de la obra. Por ejemplo, el primer tomo “Tiempos y Culturas” se presenta en cuatro partes. Las dos primeras, “*Historia y memoria y ¿Qué es tiempo?*” poseen naturaleza más metodológica/historiográfica. A su vez, la tercera parte trae por título “*La aparición del hombre*”, con referencia al hombre genérico y al hombre americano, pero siempre del hombre prehistórico. La cuarta parte, titulada “*La experiencia humana*”, tiene como capítulos: El modo de vida de los primeros hombres; Ciudades de ayer y hoy; El papel de la escrita. Llama la atención, en tanto, que en el capítulo “Ciudades de ayer y hoy”, a pesar de lo que está enunciado en el título, trata únicamente de la aparición de la ciudad en la antigüedad y de las ciudades/estado, de la Grecia clásica. A pesar de la riqueza de ilustraciones y de las propuestas de organización del trabajo didáctico/pedagógico, queda clara la dificultad de resolver el desafío propuesto por la Historia Temática.

La misma dificultad se encuentra, en mayor o menor grado, en los demás tomos. En 6º básico proponen el estudio de la “Diversidad Cultural y conflictos”, y el texto se resume en explicar el choque cultural del descubrimiento del Nuevo Mundo, las sociedades indígenas, la esclavitud africana, el racismo y el trabajo esclavo en la actualidad. Es nítida la preponderancia del mundo atlántico – Europa, América y África – debiéndose señalar el esfuerzo en apuntar la ruptura o permanencia de aquellos elementos en el tiempo que se interpone entre el siglo XVI y XXI. Al reducir el ámbito del tema, las elecciones terminan por empobrecer la comprensión del mismo. La situación mejora cuando se trata del libro de 7º básico, cuyo eje es “Tierra y propiedad”, por más que quede en él un tanto rara la presencia de los capítulos 6, 7 y 8 respectivamente, *con Estado, nación y política, Capitalismo: religión y política, La revolución Inglesa: conquistas políticas burguesas*. El libro de 8º básico, que trae como eje temático “El mundo de los ciudadanos”, se divide en tres partes: *Los ciudadanos y los excluidos, El mundo del trabajo y, Autoritarismo y democracia*. Llama la atención, el hecho de discutir la ciudadanía en una parte y, en otra, “el mundo del trabajo”, haciendo con que los trabajadores parezcan excluidos de la ciudadanía. Sumándose a esto, en el desarrollo del *mundo del trabajo* hay dos capítulos que tratan, respectivamente, de la Revolución Industrial e Industrialización de Brasil; ¿el mundo del trabajo es únicamente el mundo de la industria?

Las dificultades aquí presentadas, de manera sucinta, revelan con precisión la reiteración de determinados esquemas explicativos que son de difícil superación. Décadas de investigación histórica, con fuerte tradición positivista, iniciada en el siglo XIX bajo los auspicios del Instituto Histórico y Geográfico Brasileño, sólo con mucha lentitud serán superadas por la producción académica desarrollada en la Universidad. Este proceso de renovación tiene inicio tardío, en la segunda mitad del siglo XX, cuando aún en el comienzo sufre el efecto de

la censura y el control de la universidad impuesto por el régimen militar, en las décadas de 60 a 80. (MOTA, 1994) Va a ser necesario, entonces, esperar los vientos de la redemocratización y la ruina de la hegemonía de un marxismo mecanicista, dominante en la universidad, a fin de que la investigación histórica, en Brasil, se abra efectivamente a la renovación historiográfica en curso en el mundo.

Todos sabemos que la historia escolar y el libro didáctico siempre guardan un desfase de años con relación a la renovación que pueda estar ocurriendo en los centros de investigación, y en Brasil esto no es diferente. La escuela y la historia escolar se debaten, todavía, con el imperativo de informar, de transmitir a los jóvenes todo un legado sancionado por la sociedad. Éste es una especie de “historia oficial”, que necesita ser enseñada a las nuevas generaciones. En estas condiciones persevera la preocupación con contenidos que los estudiantes deban, “necesariamente”, conocer y que cabe al maestro/profesor transmitir. La operación de transmitir es incompatible con el ejercicio de la investigación y no recomienda actividades otras que aquellas propensas a la memorización. Muchas veces, profesores, padres e incluso alumnos reivindican atención especial a esta historia oficial, una narrativa que organiza un discurso, que justifica un determinado estado de las cosas.

Se observa, así, un alejamiento entre lo que es más recomendable del punto de vista de los historiadores de oficio y lo que es deseable desde el punto de vista de los docentes de la escuela básica. Es en estas condiciones que interesa evaluar el libro didáctico: de un lado, en qué medida sus autores y editores están logrando incorporar de modo satisfactorio los avances de la historiografía y de las teorías de enseñanza/aprendizaje y, de otro, cuáles son la evaluación y los usos que el docente y alumnos de la educación básica hacen del material y de las propuestas que les son puestas a disposición. Aún hay, por tanto, un largo aprendizaje por delante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa Nacional do Livro Didático. Histórico e perspectivas*. Brasília: MEC/SEF, 2000. (mimeo)
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- RASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: História*. Brasília: MEC, 2007.
- CABRINI, Conceição e Outros. *História temática: tempos e culturas*. 5ª série. São Paulo: Scipione, 2004.
- \_\_\_\_\_. *História temática: diversidade cultural e conflitos*. 6ª série. São Paulo: Scipione, 2004.
- \_\_\_\_\_. *História temática: terra e propriedade*. 7ª série. São Paulo: Scipione, 2004.
- \_\_\_\_\_. *História temática: o mundo dos cidadãos*. 8ª série. São Paulo: Scipione, 2004.
- LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre. *História: novos objetos, novos problemas, novas abordagens*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1976.
- MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da Cultura Brasileira, 1933-1974*. 8.ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- SOUZA, Maria Antônia de. *Educação no campo, propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.  
[http://www.fnnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro\\_didatico.html#dados](http://www.fnnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#dados)

# La Nueva Historia y su aplicación a los textos escolares

**ALICIA ZAMORANO V.  
GABRIEL VILLALÓN G.**

## RESUMEN

**E**ste artículo analiza el tratamiento de la unidad ‘La sociedad finisecular: auge y crisis del liberalismo’, en el libro de texto de segundo año medio. Para el logro del resultado, se hace necesario tomar la referencia tanto del marco curricular, el programa de estudio, como las nuevas perspectivas de la ciencia histórica colocando énfasis en la Nueva Historia. Este trabajo toma en cuenta la conveniencia de incorporar este tipo de análisis para la construcción de aprendizajes que impacten en el desarrollo de las habilidades que persigue el sector de Historia y Ciencias Sociales, tanto en segundo medio como en toda la enseñanza secundaria. Para el análisis del libro de texto se diseñaron categorías que permiten describir la relación entre la disciplina y el trabajo curricular de aula, demostrando la escasa incorporación de la Nueva Historia al trabajo curricular pedagógico y por tanto el impacto de los estudios historiográficos desarrollados por los expertos del tema.

## INTRODUCCIÓN

El avance de la ciencia histórica ha sido notable durante el último siglo. Podemos afirmar que hoy se hace historia de todo y de todos. Sin embargo, el desarrollo de lo que Burke ha denominado Nueva Historia, ha tendido a quedar relegado a los espacios académicos, teniendo como consecuencia un alejamiento entre la Historia como disciplina y la Historia escolar.

Desde nuestra perspectiva la distancia entre lo historiográfico y la historia escolar ha tenido como resultado que esta última no ha podido desarrollar todas las competencias que propone el currículo basadas en los contenidos.

Por lo antes expuesto, hemos indagado la presencia de la Nueva Historia en los textos escolares, a través del análisis del texto de Historia y Ciencias Sociales de segundo año medio, de la Editorial Santillana, en la subunidad de la Cuestión Social en Chile. La elección para el análisis de este texto se sustenta en que es el libro distribuido, por parte del MINEDUC, a todos los liceos y colegios particulares subvencionados del país.

## CARACTERÍSTICAS DE LA NUEVA HISTORIA Y RELACIÓN CON EL CURRÍCULO ESCOLAR

Durante el siglo XX la ciencia histórica supo de transformaciones importantes en cuanto a los sujetos que estudiaba, los temas y sus prácticas. El surgimiento de la Nueva Historia significó una revolución en la forma de hacer, entender y analizar la función de la Historia. La Nueva Historia nació como una respuesta a la Historia tradicional que, Julián Casanova describe como una historia política, al servicio de los poderes legitimados, que rechazaba la teoría y que tenía a la narrativa como hilo conductor<sup>1</sup>.

En oposición a esto, comienza a configurarse una visión con fines distintos a la mirada anterior. Peter Burke, nos hace una síntesis pertinente de los que podríamos denominar como los fines de la Nueva Historia. En primer lugar, la historia va más allá de la política y los grandes personajes por eso se basa en el principio de que “Todo tiene una historia”. En segundo lugar, ve la disciplina más allá de una narración de acontecimientos y centra su atención en el análisis de estructuras; además tiene entre sus propósitos hacer la historia de los sin nombres de la gente corriente; propone que las fuentes de la historia van más allá de las escritas y los documentos oficiales, por eso se plantea una renovación de las fuentes destacándose entre estas las imágenes y las orales; por último, la Nueva Historia se caracteriza por sostener que un acontecimiento o un proceso histórico tiene una multiplicidad de explicaciones, además no tiene temor en agregar que la objetividad es una quimera<sup>2</sup>.

En cuanto a la Historia Escolar, en el marco curricular chileno, podemos encontrar claramente definidos los propósitos de su enseñanza. En el sector de Historia y Ciencias Sociales, el currículo establece que los estudiantes deben desarrollar conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad. En correspondencia con lo anterior, se busca que los ellos entiendan la Historia y las Ciencias Sociales no como un saber lejano y desvinculado de su realidad, sino que vean que estas disciplinas les entregan un conjunto de aproximaciones conceptuales y habilidades relevantes que le pueden ayudar a comprender mejor sus vidas, a la vez que pueden ayudarles a entender su contexto social y el mundo contemporáneo. Por esto, se coloca énfasis en que una comprensión del presente sólo es posible si se examina el pasado y los procesos históricos que han modelado la realidad actual<sup>3</sup>.

Al revisar los propósitos de la enseñanza de la Historia en Chile, podemos establecer que se relacionan con los fines de la Nueva Historia, tal como se observa en el siguiente cuadro comparativo:

<sup>1</sup> Julián Casanova, *La historia social y los historiadores: ¿Cenicienta o princesa?* (Barcelona, 2002) p. 45

<sup>2</sup> Peter Burke, *Formas de Hacer Historia*, (España, 2003), pp. 13-19

<sup>3</sup> MINEDUC, *Marco Curricular de Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*, (MINEDUC, 2005) p. 96

**RELACIÓN ENTRE LOS PROPÓSITOS DE LA HISTORIA ESCOLAR Y LA NUEVA HISTORIA**

<b>PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN CHILE</b>	<b>FINES DE LA NUEVA HISTORIA</b>
Estructurar una comprensión del entorno social y les oriente –a los estudiantes– a actuar crítica y responsablemente en la sociedad	La historia tiene otras fuentes, a parte de las fuentes escritas y documentos oficiales. La historia tiene como fin hacer la historia de los sin nombre: gente corriente Entiende que un acontecimiento o proceso histórico tiene multiplicidad de explicaciones: la objetividad es una quimera
Entender a la Historia como un saber cercano y vinculado a la realidad, lo que le permitirá –al estudiante– comprender conceptos, desarrollar habilidades que le pueden ayudar a comprender mejor sus vidas, entender su contexto social y el mundo contemporáneo	Historia más allá de la política y de los grandes personajes: todo tiene una historia La historia es más que la narración de acontecimientos; se centra en el análisis de estructuras (económicas, sociales, culturales, políticas)
Buscar comprender el presente a través del análisis de procesos históricos que han modelado la realidad actual	La historia es más que la narración de acontecimientos; se centra en el análisis de estructuras (económicas, sociales, culturales, políticas) Entiende que un acontecimiento o proceso histórico tiene multiplicidad de explicaciones: la objetividad es una quimera

Del cuadro anterior podemos concluir que la incorporación de la Nueva Historia en la enseñanza de la Historia en Chile contribuye a un mejor logro de los propósitos propuesto por el currículo. Por ejemplo, se pretende que los estudiantes puedan entender la Historia como un saber cercano y vinculado a la realidad, lo que les permitirá comprender conceptos y desarrollar habilidades aplicables en sus vidas, para la aprehensión de su contexto social y del mundo contemporáneo. Por tanto, desde esta perspectiva la incorporación de la Nueva Historia, nos permite acercarnos al conocimiento del entorno de los estudiantes.

**EL CURRÍCULUM EN SEGUNDO MEDIO**

La Nueva Historia, como ya hemos revisado, aborda –entre otros– la temática del mundo social y del deambular político de los trabajadores, aspectos que son tratados, esencialmente, en Segundo Año Medio.

En este nivel educativo, el currículo se ordena en cinco unidades: Introducción: conociendo la historia de Chile; Construcción de una identidad mestiza; Creación de una nación; La sociedad finisecular y la crisis del liberalismo; y el siglo XX: la búsqueda del desarrollo y la justicia social. De acuerdo con el profesor Osandón la estructura curricular del programa de segundo medio se caracteriza por tener una primera unidad que tiene una finalidad didáctica bastante clara como organizador previo, el resto de ellas se organiza en función de una aproximación a la historia nacional desde el pasado hasta el presente. Además destaca que los nombres de las unidades muestran ya aproximaciones novedosas a la historia del país, abandonando periodificaciones tradicionales (descubrimiento, conquista, colonia...) promoviendo una

renovación conceptual acorde con el debate historiográfico más reciente<sup>4</sup>.

Nuestro estudio concentra el análisis en la unidad 4: “La sociedad finisecular: auge y crisis del liberalismo”. En el programa de estudio, que se desprende del marco curricular, esta unidad se divide en tres sub-unidades: Apogeo del orden liberal: aspectos económicos y políticos; La eclosión cultural de comienzos del siglo XX; La crisis del régimen parlamentario y la cuestión social. En cuanto a los contenidos podemos distinguir cinco grandes temáticas: La economía del salitre; La crisis política: Guerra Civil de 1891; Las transformaciones culturales; La cuestión social y por último una unidad de profundización donde se busca que los alumnos desarrollen un ensayo fortaleciendo su relación con la disciplina histórica<sup>5</sup>. En este caso interesa la tercera sub-unidad: “La cuestión social”, y los contenidos vinculados a la cuestión social y el movimiento obrero y de los sectores populares.

La sub-unidad “La crisis del régimen parlamentario y la cuestión social”, nos coloca una serie de contenidos vinculados con la crisis política de fin siglo y la problemática social surgida en el período. Para nuestro estudio nos centramos en el contenido señalado como:

- La “cuestión social”. Condiciones de vida de hombres y mujeres en las salitreras, los puertos, las ciudades y los campos. Las nuevas organizaciones de trabajadores. Preocupación entre intelectuales, universitarios, eclesiásticos y políticos por las condiciones de vida de los sectores populares. Soluciones propuestas.

El contenido seleccionado nos permite trabajar los siguientes objetivos fundamentales verticales (OFV):

- Reconocer las diversas formas de organización política y económica, la evolución social y las expresiones culturales que se han dado en la historia nacional.
- Reconocerse como herederos y partícipes de una experiencia histórica común que se expresa en términos culturales, institucionales, económicos, sociales y religiosos.
- Comprender que el conocimiento histórico se construye a base de información de fuentes primarias y su interpretación, y que las interpretaciones historiográficas difieren entre sí, reconociendo y contrastando diferentes puntos de vista en torno a un mismo problema<sup>6</sup>.

Los cuales formarán parte medular de nuestro análisis, como veremos más adelante.

<sup>4</sup> Luis Osadón “La enseñanza de la Historia en la sociedad del conocimiento” en Mario Carretero, Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva, (Buenos Aires, 2006) p. 335

<sup>5</sup> Historia y Ciencias Sociales, Programa de estudio, Segundo año medio... op. cit., p. 57

<sup>6</sup> *Ibíd...*, p. 12



## **ANÁLISIS DE LA SUBUNIDAD**

Para el análisis de la subunidad “La crisis del régimen parlamentario y la cuestión social”, tomaremos elementos provenientes de la disciplina histórica, del aspecto curricular y de los objetivos didácticos que pretende lograr la enseñanza de la Historia.

Por otro lado, no podemos dejar de lado que la función de los textos está dada por La Política de Textos Escolares, que plantea que “El Texto Escolar cumple una función central en la tarea educativa, al ser un recurso universal que contribuye al enriquecimiento del proceso pedagógico. En esta línea, la Política de Textos Escolares del Ministerio de Educación está orientada a apoyar y promover aprendizajes de calidad y, paralelamente, lograr equidad en la distribución social de los aprendizajes, ofreciendo a todos los estudiantes las mismas oportunidades.”<sup>7</sup>

Es por lo anterior, que se hace necesario realizar el análisis desde indicadores que permitan el cumplimiento de los objetivos previamente citados. Las categorías que emergen del estudio se agruparon en una lista de cotejo, que incluye tres componentes que deben estar presentes, el componente disciplinar, el componente curricular y el componente didáctico.

Entendemos por componente disciplinar aquellas características que permiten asegurar la definición pertinente de los conceptos involucrados, además de evidenciar la perspectiva historiográfica del discurso y por último que estén presentes las características de la Nueva Historia.

En el componente curricular se espera encontrar el cumplimiento de los Objetivos Fundamentales Verticales (OFV) y de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), tal como lo establece el decreto 220.

Y por último el componente didáctica, que se basa en los objetivos de la enseñanza de la historia, según Joaquín Prats<sup>8</sup>.

## **RESULTADO DEL ANÁLISIS DEL LIBRO DE TEXTO**

### **1. Componente disciplinar**

En relación con lo disciplinar, y a partir de nuestro análisis, se demuestra que el texto cuenta con carencias importantes en términos conceptuales y que, claramente, puede llevar al estudiante a graves confusiones. Una de las más importantes se vincula a la definición del concepto de Cuestión Social, pues en el encabezado de la subunidad se ocupa una definición que se distancia de la más utilizada por la historiografía reciente. Esto queda evidenciado cuando el texto define que la cuestión social es la consecuencia de los problemas de la migración campo ciudad. Sin embargo, en una segunda parte se utiliza una definición de cuestión social cercana a la que es utilizada por la historiografía, que vincula la Cuestión Social a los problemas de la modernización, según James O. Morris.

<sup>7</sup> Catálogo 2008, Textos Escolares, Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.

<sup>8</sup> Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora, Mérida 2001.

En los mismos términos se provocan otros errores conceptuales, como por ejemplo en el libro se propone el estudio de los nuevos partidos políticos y se incluye en este análisis al anarquismo y las sociedades de resistencia, que no pueden ser definidas como partidos políticos, lo que nuevamente provocaría la confusión entre los estudiantes.

Por otra parte, el tratamiento de los contenidos escolares, en el libro de texto, incorpora los fines de la Nueva Historia, ya que la descripción del texto no corresponde a la de los líderes políticos en la época que se estudia, sino los procesos en los que estuvo vinculada la gente corriente. Sin embargo, esta incorporación es aún superficial, porque la perspectiva del análisis se restringe a las formas iniciales de la Nueva Historia, que tiene que ver con hacer una historia de los trabajadores y su política. Es así, como el texto refleja más un trato desde la perspectiva política del período y no profundiza los aspectos sociales y las condiciones de vida de los trabajadores.

En cuanto al trato del contenido, debemos señalar que en amplias partes del texto este sigue siendo un análisis desde la perspectiva de las élites. Es así, como al momento de abordar el tema de las visiones de la cuestión social y las posibles soluciones, no se describen las propuestas venidas desde los partidos populares u organizaciones de trabajadores.

Con respecto a la elaboración del discurso del texto, este no incorpora diversas fuentes para su creación, como lo propone la Nueva Historia. En consideración con lo anterior puede ser interesante problematizar el texto en torno a los argumentos de distintos historiadores que estudian el período.

## 2. Componente curricular

A partir del análisis del contenido “La cuestión social” podemos concluir que en esta subunidad del texto escolar, se cumple aquel OFV que permite reconocer las diversas formas de organización política y económica, la evolución social y las expresiones que se han dado en la historia nacional”. El tratamiento de éste, da cuenta de la evolución de la situación política y social de los sectores populares entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

Un segundo OFV que es trabajado en la subunidad del texto, aunque se debe señalar que su tratamiento es solo de manera parcial, tiene que ver con “comprender que el conocimiento histórico se construye a base de información de fuentes primarias y su interpretación, y que las interpretaciones historiográficas difieren entre sí, reconociendo y contrastando diferentes puntos de vista en torno a un mismo problema”. De la misma forma, se proponen actividades que permiten contrastar visiones sobre el problema de la cuestión social y donde, además, se incorpora el trabajo de fuentes distintas, como la novela.

En relación con el tratamiento del contenido, se debe señalar que éste trata de manera completa las condiciones de vida de los sectores populares, pero carece de profundidad en cuanto a las diferencias entre la vida en las ciudades y las oficinas salitreras, lo cual tampoco se refuerza en el desarrollo de las actividades. Dentro del análisis, los contenidos muestran deficiencia al momento de definir algunos conceptos como el de cuestión social o el de

partido político, ya que para el último no se distingue que el anarquismo no se conformó como partido político.

### 3. Componente didáctico

De acuerdo a lo objetivos didácticos establecidos para nuestro análisis, hemos podido establecer lo siguiente, que el principal objetivo logrado es aquel que tiene relación con “comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto”, porque el texto describe de forma satisfactoria el período y la evolución del proceso de la cuestión social.

El segundo de los objetivos “comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes” también es trabajado, aunque de forma parcial, pues en las actividades del texto se incorporan la visión de distintos actores sobre la cuestión social; en particular destaca la incorporación del análisis de la novela de Manuel Rojas, *Hijo de Ladrón*.

En relación a los otros objetivos, “comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado”, y “ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido”, estos se cumplen en forma regular o simplemente insatisfactoria, porque no se refuerza el conocer el período desde distintos sectores, sino sólo a partir de la visión de la élite; para lograr dichos objetivos, sería interesante incorporar un mayor trabajo de análisis de fuentes primarias y secundarias.

## CONCLUSIONES

Luego de realizado el análisis de la subunidad “La crisis del régimen parlamentario y la cuestión social”, se concluye la escasa incorporación de la Nueva Historia al trabajo curricular pedagógico. Lo anterior queda evidenciado en que no se cumplen los fines de esta, pues se sigue haciendo una historia que toma en cuenta solo a los grandes personajes olvidando que todos y todo tiene una historia, en este caso particular la clase obrera. Además, se sigue presentando la historia como una narración de acontecimientos, dejando de lado el análisis de las estructuras económicas, sociales, culturales de la época. Solo se incorporan al análisis las fuentes tradicionales, obviando las fuentes orales o imágenes que retratan los sucesos del período. Asimismo, continúan las definiciones absolutas de los procesos históricos que pretenden dar la sensación objetividad, cuando la Nueva Historia sostiene que esto es una quimera.

Por último, si se incorporarán los fines de la Nueva Historia podrían cumplirse los propósitos de la historia escolar, tanto en su rigurosidad conceptual, en el tratamiento de los OFV y CMO, como los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de este sector del currículo.

Para finalizar, queremos justificar el trabajo mancomunado que deben realizar los historiadores y quienes elaboran los libros de texto. Los historiadores, como representantes de la Nueva Historia, están llamados a incorporar en su trabajo propuestas que puedan ser desarrolladas a nivel de la escuela y que puedan ser tomadas por las editoriales para ser plasmadas en sus textos, ya que como ellos mismos postulan, todo tiene una historia y la historia es para todos.

## ¿Cómo reflejan los textos escolares de historia la investigación histórica? Algunos hallazgos desde Alemania

KARL HEINRICH POHL

**D**esde la introducción de la asistencia obligatoria a la escuela para todos los niños, los libros de texto han disfrutado de considerable importancia, particularmente para representantes del estado, como instrumentos de socialización. Incluso si ahora, como siempre, sabemos poco acerca de las maneras en que los contenidos de los textos son procesados y aprendidos, los textos son sin duda un medio que ha influido en grandes grupos de personas durante una etapa de sus vidas considerada importante en la formación de sus ideas. El conocimiento de los textos es social y culturalmente reconocido, como también institucionalizado y comprendido como el resultado del discurso social y por lo tanto un reflejo del espíritu de la época.

Esta presentación busca aproximarse a un aspecto de esta compleja red, al asunto de cómo los desafíos sociales que han cambiado y continúan cambiando los enfoques académicos de la historia también han influenciado los conceptos y representaciones presentes en los textos de historia alemanes. Las nuevas tendencias en estudios históricos deberían con seguridad afectar –en el largo plazo por lo menos– a los textos de historia, los que, después de todo, derivan su conocimiento de la academia. ¿Cómo es que estas tendencias recientes en los estudios históricos, como las perspectivas transnacionales y un creciente interés en conceptos de espacio, imágenes, símbolos o desempeño, llegan a los textos escolares? ¿Y qué hay de las consecuencias de la inmigración y las sociedades multiétnicas? ¿Se trasponen esas tendencias en el espacio condensado y altamente politizado de los textos escolares? Esta presentación busca responder estas preguntas a través del análisis de una muestra de textos de historia alemanes recientes, usando las categorías de perspectiva transnacional y la representación de minorías como ejemplos. Aspectos relacionados con la representación de Género y Estudios Poscoloniales son aproximaciones más interesantes aún que no serán tratadas aquí solo debido a la falta de tiempo.

En primer lugar, me gustaría darles una breve introducción al sistema alemán de textos escolares. Hay tres aspectos que crean una gran cantidad de dificultades al proveer una visión general de los objetivos y contenidos de los textos de historia: la diversidad federal –la po-

lítica educativa alemana está controlada por 16 estados federales—, las diversas influencias políticas en los sistemas educativos de los estados alemanes que esto trae, y los distintos tipos de escuelas. Los alumnos más dotados académicamente son separados de los menos dotados a los 10 años de edad. La cantidad de aspectos que causan problemas se multiplica más aún con la existencia de diversas editoriales en competencia (que a su vez publican diversas series de textos). En lo que concierne a los textos de historia contemporánea, hay actualmente alrededor de 150 volúmenes nuevos en existencia. Nos hemos restringido a una muestra de alrededor de 20, teniendo en cuenta el importante criterio de representatividad. A continuación, voy a presentar brevemente algunos de nuestros resultados provisionarios, estructurados de acuerdo a las áreas temáticas en estudio. La presentación solo puede dar un panorama condensado, analizando las tendencias más recientes.

### **MÁS ALLÁ DE LA PERSPECTIVA NACIONAL: DIMENSIONES EUROPEAS Y GLOBALES DE LA HISTORIA**

En casi todos los países del mundo, las clases de historia juegan un rol significativo en la construcción de la identidad nacional. Al seleccionar, omitir, enfatizar o dejar de lado ciertos aspectos, los textos indican caminos específicos que deben seguirse al interpretar y recordar el pasado. Lo hacen principalmente en relación al pasado de su propia nación. Esto difícilmente sorprende, porque tanto la escuela como la investigación y la enseñanza de la historia se involucraron en el proceso de construcción de la nación que definió los siglos XIX y XX. Incluso las sociedades del siglo XXI son definidas en términos de la nación-estado o luchan por construir y legitimizar sus identidades nacionales. Al mismo tiempo, sin embargo, nuestras sociedades están cada vez más marcadas por los procesos de transformación global y las relaciones transnacionales. Mientras en algunas partes del mundo ‘la nación’ aún está siendo inventada, al mismo tiempo, la cacofonía de culturas nacionales, religiosas o étnicas está dando origen al concepto de una ‘sociedad mundial emergente’.

Sin embargo, los libros de texto para todo tipo de escuelas en todos los estados de Alemania claramente le dan mucho más importancia a ‘Europa’, y particularmente al proceso político de integración europea, que en los ’70 y en los ’80. Esto constituye un progreso considerable en sí mismo, sin embargo, nos encontramos enfrentados al asunto de cómo los textos alemanes representan este tema.

En lo que concierne al período del siglo XVIII al siglo XX, el principal sujeto de interés es la implementación del ‘Proyecto Europeo’ después de 1945. Esto es así a pesar del hecho de que este período también es frecuentemente tratado en detalle por textos de ciencias sociales y de geografía. La mayoría de los textos, sin embargo, rara vez discuten el proyecto europeo de manera crítica. El punto de vista dominante en general es uno de tipo teleológico. Se enfoca en el progreso, rara vez permitiendo una conciencia intensificada de opciones alternativas y desarrollo contradictorio. Europa casi nunca es retratada como un área de memorias convergentes y a la vez en competencia.

En los libros de texto, rara vez se discute o sugiere que los conceptos de Europa y sus límites son constructos históricamente variables, basados en complejos procesos de negociación y entendimiento. Esos conceptos hacen pasar imágenes del Ser Europeo como representaciones formuladas por 'El Mundo' sobre Europa. Es extremadamente inusual que los libros de texto incluyan visiones de Europa desde afuera, simultáneamente tomando a Europa como el punto de partida para un análisis general de la historia mundial. En muchos textos, el 'asunto europeo', incluyendo temas de Europa Occidental, es tratado en el contexto de la historia general posguerra. Tanto el significado cambiante como la definición variable de Europa, así como también la visión transnacional o (pan-) europea de la escritura de la historia y su análisis crítico permanecen en gran parte inexploradas.

Aquí, como también en muchos otros aspectos, los autores de libros de texto abandonan la posibilidad de discutir diferentes interpretaciones y tienden a entregar solo una interpretación específica. De esta manera, pierden la oportunidad de reforzar las habilidades de los alumnos para ejercitar la crítica hacia la manipulación y hacia narrativas maestras afirmativas. En este sentido, los textos de historia alemanes no aprovechan todo el potencial que tienen para un enfoque orientado a los problemas que provoquen discusiones polémicas y que le dé al individuo más competencias para formar un juicio propio. En otras palabras: los textos son presentados como hechos más que interpretaciones, dejando de lado la orientación hacia la historia comprendida como un proceso, transformando así los textos narrativos en descripciones de un estado de las cosas presunto.

En relación con las narrativas *nacionales* y las representaciones tradicionales de la identidad nacional, el "veredicto" sobre la postura crítica de los textos es más positivo. Casi todos los libros analizados iluminan la historia de Alemania desde una distancia crítica, evitando mitos nacionales o dando a los alumnos una herramienta metodológica con la cual deconstruir esos mitos. Llevados por un tono subyacente casi pacifista y decididamente antipatriota, los textos alemanes intentan definir claramente la diferencia entre cargas históricas y confiabilidad en el presente. Esta tendencia básica es fundamentalmente el resultado de una historia nacional que ha sido repetidamente obligada a enfrentar el Nacional Socialismo y el Holocausto. El término 'nación' es, por lo tanto, rara vez usado de manera positiva, y es frecuentemente asociado con los peligros del nacionalismo. Incluso el 'evento del siglo', la reunificación alemana, es en gran parte retratado de una manera refinada y en gran parte libre de patriotismo exagerado. Si examinamos textos para detectar presunciones subyacentes, solo rara vez nos encontramos con conceptos (intencionados) de enemigos, patrones de exclusión bien definidos o estrategias de distanciamiento. Principalmente, encontramos un sistema que, de manera similar a los textos escandinavos, está orientado hacia una educación general sobre derechos humanos, democracia y paz. Esto corresponde en gran medida a los principios formulados por organizaciones internacionales como la UNESCO o el Consejo Europeo.

La distancia crítica al interpretar la historia nacional propia, calificando la identidad nacional y la orientación hacia tradiciones e ideales europeos no significa, sin embargo, de ninguna manera que la historia está principalmente derivada o contada desde perspectivas transna-

cionales. En una cantidad particularmente grande de textos de historia, el mundo y Europa son considerados principalmente desde una perspectiva alemana; solo un puñado de ellos trata sobre acontecimientos europeos o incluso no europeos por derecho propio. En otras palabras: las perspectivas de historia mundial y aspectos internacionales son de particular importancia solo cuando son relevantes para la continuidad o la contextualización de la historia alemana. Sin embargo, en este aspecto debemos tener presente que los textos no difieren significativamente de muchas publicaciones académicas que aún exhiben una perspectiva similar.

La mayoría de los libros minimizan la historia no-europea y no siguen un enfoque global o de historia mundial. De esta manera subestiman el impacto de los procesos transnacionales y de la interacción y transferencias transregionales de ideas, bienes y personas. En vista del hecho de que no hay lecciones especializadas en 'historia mundial' en Alemania, mientras las salas de clase estén ciertamente sujetas a los efectos de la globalización y de un cuerpo de estudiantes multinacional, esta es una deficiencia significativa.

## **REPRESENTACIONES DE MINORÍAS**

Fue solo en una etapa relativamente tardía en comparación con muchos de sus vecinos europeos que Alemania aceptó su estatus como país de inmigración, lo que es casi seguro debido a su bajo nivel de migración poscolonial. El asunto de 'migración y educación' fue suprimido por un largo tiempo en el supuesto de que había un fuerte interés en la homogeneidad cultural. No fue hasta la notable acumulación de problemas a fines de los '90, y especialmente hasta la prueba PISA 2003 que tuvo resultados desastrosos para Alemania, particularmente con respecto a los niños inmigrantes, que se abrió un debate más amplio en la esfera pública. Ahora esto está gradualmente convirtiéndose en un tema para la enseñanza de la historia: ¿La historia de quién es relevante y quién debiera disfrutar de la autoridad y la administración desde una perspectiva histórica, y quién no debería?

Como regla general, puede decirse que todos los textos escolares recientes aceptan la creciente diversidad de patrones culturales y la presencia de inmigrantes en numerosas facetas de la sociedad como un desafío productivo. Hacen esfuerzos por dedicar más espacio a los asuntos de las minorías. Frecuentemente, esto solo se consigue incluyendo nuevos capítulos sobre temas como la migración a través de la historia, o sobre cuestiones relacionadas con la coexistencia de minorías y mayorías. Algunos textos nuevos explícitamente indican que Alemania y Europa siempre se han caracterizado por la migración, los contactos culturales y el hecho de que diferentes grupos sociales, religiosos y étnicos han convivido aquí, tanto en paz como en conflicto entre ellos. Generalmente, sin embargo, casi ningún libro de texto de historia usa los constantes cambios entre puntos de vista de minorías y mayorías y la tensión entre percepciones del ser y del 'otro' como el concepto básico para la descripción de la diversidad y transferencia cultural, visible como un principio histórico fundamental a través de numerosos períodos históricos.

Los inmigrantes y otras minorías siempre permanecen de alguna manera como los ‘otros’, y por lo tanto como un punto de fricción, tanto positiva como negativamente, para la mayoría. Aparecen ya sea como víctimas o como los culpables de sucesos desafortunados, e incluso en lugares de absoluta corrección política aparente, donde la tolerancia y la comprensión de las rupturas en los sistemas de identidad son supuestamente promovidas, las minorías todavía mantienen la imagen de ser un ‘problema’, de alguna manera. Más aún, las imágenes de inmigrantes en casi todos los textos tienden a darles los típicos rasgos asociados con la ‘otredad’, como el color de la piel y el cabello o un cierto tipo de vestimenta. Como resultado, siguen rotulados como los ‘otros’, y así los estereotipos son reforzados en vez de ser disueltos. Sin embargo, el malabarismo de tratar la especial situación de los inmigrantes y al mismo tiempo no excluirlos de la sociedad de la mayoría es algo realmente difícil de resolver.

Precisamente cuán inmensamente difícil resulta ser el desafío de implementar un concepto de integración para los autores respectivos queda demostrado por la manera en que la historia judía se integra –o quizás deberíamos decir no se integra– en la historia general o alemana. El estudio detallado de la Shoah ya no es un tema de debate ni está sólidamente establecido. La educación del Holocausto, como un detallado enfrentamiento con este horrible capítulo de la historia alemana, también ha servido como un instrumento importante para la educación de los derechos humanos y para ir enseñando gradualmente a los alumnos a pensar más allá de los puntos de vista nacionales. Esto es sin duda un cambio bienvenido, sin embargo, todavía se hace difícil para nuestros autores de textos comunicar una historia judía ‘más allá de la tragedia’ y separada del punto de vista de las víctimas. De hecho, el espacio asignado a aspectos de la historia judía en los libros de texto alemanes ha aumentado dramáticamente desde la mitad de los ‘90. Los libros de texto también están haciendo esfuerzos por trabajar con múltiples perspectivas en los capítulos sobre el Nacional Socialismo, y para darle una voz a los perseguidos, a los humillados y a la resistencia (por ejemplo, el gueto de Varsovia) junto con las fuentes de las plumas o los discursos de los culpables, que todavía tienden a dominar.

La vida cotidiana de los judíos alemanes –o deberíamos decir mejor, de los alemanes judíos– viviendo felices y exitosamente en el país durante el siglo XIX y a comienzos del siglo XX todavía está escasamente disponible o está opacada por la nube de antisemitismo. La historia judía es tratada en capítulos especiales, incentivando de esta manera una sensación de ‘otredad’, o se presenta a los judíos en oposición a la mayoría, principalmente en el rol de los excluidos. Estas representaciones distorsionan no solo las visiones de los alumnos sobre los aspectos judíos de la historia nacional alemana, sino también su comprensión de los significativos cambios dentro de los judíos, como la *Haskalah* o Ilustración Judía. La consecuencia es obvia: los judíos aparecen solo escasamente como *jugadores activos* – incluso la búsqueda de personalidades tan destacadas como Moses Mendelssohn será en vano en la mayoría de los textos. Esto de alguna manera incentiva la impresión de que la administración histórica fue solamente disfrutada por la mayoría (no judía), mientras la minoría fue más desplazada hacia una situación subalterna. El hecho de que casi ningún texto mencione la refundación



de comunidades judías en la Alemania de posguerra solo sirve para reforzar esta impresión. Los judíos, así lo manifiesta el –sin duda involuntario– mensaje, solo tienen una *historia* en Alemania, y una trágica; su presente y futuro apenas se tocan.

El caso es algo diferente en lo que respecta a las representaciones de los musulmanes. Se encuentran en los textos con particular frecuencia en capítulos relacionados con las cruzadas y los avances violentos del Islam hacia Europa. Los mensajes ocultos –incluidos aquellos inherentes a las imágenes– son a menudo problemáticos, tanto para la historia contemporánea como para la historia más reciente. Los musulmanes aparecen ya sea como inmigrantes con problemas, o causándolos, o como terroristas. Los lectores de textos casi nunca se encuentran con los musulmanes como personas que han estado viviendo en Europa por siglos, como en los Balcanes o en el Tatarstan ruso. Aparece como especialmente problemático el que el Islam sea discutido en el contexto de asuntos de seguridad global o representado como un fenómeno exclusivamente religioso, esto es, de una manera fundamentalizada. Por otro lado, el cristianismo es representado como un fenómeno alojado en la historia. Aunque el Islam haya sido un componente de la historia europea por siglos, se le retrata en la mayoría de los textos como ‘otro’ que es de alguna manera extranjero y ‘oriental’. Algunos libros de texto, sin embargo, están haciendo esfuerzos en su representación del Islam, dándole una voz a ambos lados. Les dan a los alumnos la oportunidad de aprender sobre los diversos puntos de vista en la materia y de formar sus propios juicios. Además, un análisis lineal de la narrativa islámica en los textos alemanes sí revela algunos cambios, como el nuevo frecuente retrato de las cruzadas como una experiencia multicultural. Su dimensión social y cultural entra más frecuentemente al foco junto con su carácter militar.

La europeización de las historias de minorías puede poner fenómenos históricos como la emancipación y el antisemitismo en un contexto más amplio, ayudando así a historizarlos. Al mismo tiempo, sin embargo, parece que las minorías no cristianas se han convertido en las ‘víctimas’ de un foco más fuerte en Europa y su historia. Mientras más definida es la búsqueda de tradiciones europeas comunes, más fuerte es el foco en la ‘justificación’ de Europa en las raíces del cristianismo latino y, desde la Ilustración religiosa hacia adelante, hacia la secularización del estado.

## CONCLUSIÓN

A pesar de todos los comentarios críticos en esta presentación, me gustaría concluir con una mirada predominantemente positiva – y un poco más conciliadora. Esto no es para nada difícil si uno compara los libros de hoy con aquellos publicados veinte años atrás. Más aún, debe considerarse que es un tanto fácil criticar textos, ya que deben cumplir con un gran número de expectativas. Por así decirlo, deben resolver la cuadratura del círculo. Esto también es válido para la implantación de métodos históricos recientes en los libros de texto. Considerando por un lado la dificultad de unir la perspectiva nacional, la europea y la global, y por otro lado, la de representar a las minorías, no puede esperarse que los libros de texto den respuesta a preguntas que no han sido aún discutidas del todo por la erudición histórica.

Aunque todos los libros de texto necesitan actualizarse en algunos aspectos, la mayoría de ellos intentan estar al día y adoptar al menos las ideas principales de la erudición histórica moderna y la didáctica de la historia, aunque no siempre en igual medida. En resumen, muchos textos son mejores que su reputación. ¡No es principalmente ni menos exclusivamente su responsabilidad cuando en todas partes de Alemania los eruditos o los adultos en general están quejándose de una conciencia histórica escasamente reflejada en la gente joven!

# 2

## **DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES EN TEXTOS ESCOLARES**

## Colaboradores

**AUGUSTA VALLE TAIMAN**, Licenciada en Historia, Pontificia Universidad Católica del Perú. Profesora Colegio Pestalozzi y Universidad de Ciencias Aplicadas, Lima. Autora de Textos escolares de Historia, Perú

**LILIANA BRAVO PEMJEAN**, Doctora en Pedagogía (mención Didáctica de las Ciencias Sociales), Universidad Autónoma de Barcelona. Directora Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales-Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Alberto Hurtado, Chile y Docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile

**HELENA COPETTI CALLAI**, Doctora en Geografía, Universidad de Sao Paulo. Profesora titular, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul y Profesora invitada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

**ESTUDIOS SOCIALES Y EDUCACIONALES LA CHIMBA**, consultora formada por Enrique Azúa Herrera, Marina Donoso Rivas, Loreto Jara Males, Lucía Valencia Castañeda y María de los Ángeles Villaseca Rebolledo, profesionales de las Ciencias Sociales y de la Educación, autores de textos escolares, e investigadores en las áreas de historia, didáctica y educación

**MARÍA VICTORIA ALZATE**, Licenciada en Educación preescolar, Universidad Fundación Monserrate; Maestría en Educación especial, Universidad San Buenaventura, Cali, Colombia; Doctora en Educación, Universidad de Valladolid, España. Profesora asociada Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

**MIGUEL GÓMEZ**, Filosofía-Historia, Universidad Babes Bolyai, Rumania; Maestría en Investigación Social, Université de Bordeaux I, Francia; Doctor en Educación, Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle, Francia. Profesor Titular, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

**RENATO GAZMURI STEIN**, Licenciado en Historia por la Universidad Católica de Chile. Miembro del equipo de Historia y Ciencias Sociales del Componente Currículum de la Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile

## El trabajo con fuentes y el desarrollo del pensamiento crítico

AUGUSTA VALLE TAIMAN

**E**sta ponencia se centra en la capacidad de la Historia para estimular el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria. Para ello se analiza hasta qué punto los textos escolares contribuyen a hacerlo. Nos hemos planteado como objetivo principal examinar cómo y en qué medida la propuesta de trabajo con fuentes en los textos escolares de las editoriales Santillana, serie Innova, y Norma, serie Escenarios, para 3º, 4º y 5º de secundaria fomenta el pensamiento crítico. Hemos escogido ambas editoriales porque son las que tienen mayor presencia en el mercado de textos escolares en los colegios privados de Lima.

Si bien nos centramos en los textos de los últimos años de secundaria que abarcan los siglos XVIII, XIX y XX, es necesario señalar que la tendencia en el área de Ciencias Sociales es a proponer el empleo de fuentes desde la educación primaria, planteando actividades de acuerdo a las distintas etapas de desarrollo del estudiante<sup>1</sup>.

El grupo de estudiantes a los cuales se dirigen los textos que trabajamos se halla entre los 14 y 17 años. En esta etapa los adolescentes empiezan a tener mayor capacidad de abstracción que les permite:

*“... comparar diferentes versiones de los sucesos históricos, deducir ideas de documentos u objetos del pasado, elaborar hipótesis a partir de algunos datos, comprender en forma más dinámica e integral los conceptos históricos y abstractos (...), analizar y comprender “empáticamente” situaciones y hombres del pasado, explicar fenómenos, hacer preguntas a testimonios del pasado, etc.”<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Ver: REINO UNIDO. History. Programme of study for key stage 3 and attainment target. The National Curriculum 2007. United Kingdom. [www.qca.org.uk/curriculum](http://www.qca.org.uk/curriculum).

REINO UNIDO Planning across the key stage in history. 09 May 2008.

[http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/history/Planning\\_across\\_the\\_key\\_stage\\_in\\_history.aspx](http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/history/Planning_across_the_key_stage_in_history.aspx)

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE CALIFORNIA. History–Social Science Framework for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve. California: Departamento de Educación de California, 2005 p.25

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE MICHIGAN. Michigan Curriculum. Framework. Michigan: Departamento de Educación de Michigan, 1996 p.22

<sup>2</sup> LERNER, Victoria. Los adolescentes y la enseñanza de la Historia. Historia Agenda. <http://www.cch.unam.mx/historiagenda/2/contenido/sea1.htm>

Además, según Hernández, Cardona, C. Trepát, Carbonell entre los 14 y 16 años los alumnos deberían ser capaces de hacer un trabajo analítico complejo con las fuentes primarias y secundarias, que no se reduce a la comprensión de la información dada en las mismas, sino que implica una evaluación de su potencial informativo y su utilidad como evidencia para el conocimiento histórico<sup>3</sup>.

¿Qué se espera en el Perú de la enseñanza de la Historia en secundaria?

De acuerdo al Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) la Historia aporta saberes básicos al área de Ciencias Sociales.<sup>4</sup> Por ello es uno de los tres componentes del área, presentada como: Historia del Perú en su Contexto Mundial<sup>5</sup>. El Ministerio señala que el área está orientada al desarrollo de tres capacidades fundamentales:

- Manejo de información<sup>6</sup>
- Comprensión espacio-temporal<sup>7</sup>
- Juicio crítico<sup>8</sup>

## LA HISTORIA MEMORÍSTICA O REFLEXIVA

La enseñanza de la Historia no fomenta el juicio o pensamiento crítico cuando se convierte en un conocimiento acabado, con verdades establecidas e incuestionables, cuyo estudio queda limitado a la reproducción memorística de información. Lamentablemente, la realidad muestra que la Historia como materia escolar se asocia directamente con la memorización.<sup>9</sup>

El MINEDU considera que esta dificultad se soluciona al cambiar el currículo de las Ciencias

<sup>3</sup> HERNÁNDEZ F. X., CARDONA, TREPAT C. y CARBONELL. Procedimientos en Historia. Historia Agenda.

<http://www.cch.unam.mx/historiagenda/2/contenido/seaz.htm>

<sup>4</sup> Los objetivos principales de esta área son: "... la construcción de la identidad socio-cultural y la formación ciudadana de los adolescentes y jóvenes" MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Diseño curricular nacional de educación básica regular. Lima 2005, p.188

<sup>5</sup> Los otros dos componentes son: Ciudadanía; y Espacio geográfico, sociedad y economía. Esta división en componentes constituye el eje organizador de los textos escolares de ambas editoriales. De manera que se dividen en tres grupos de unidades, explícitamente establecidas en Santillana e implícitas en Norma.

<sup>6</sup> "Evalúa y comunica información confiable y razonada referida a procesos históricos y del espacio geográfico en textos coherentes, rigurosos y originales, respetando los principios éticos."

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Área de Ciencias Sociales. Lima: Minedu, 2007 p. 188

<sup>7</sup> "Comprende y evalúa cambios y permanencias en los procesos temporales, históricos (económicos, sociales, culturales, tecnológicos), geopolíticos y del espacio geográfico de su región, del país, de Latinoamérica y del mundo y comunica sus conclusiones en forma coherente, rigurosa y original, apreciándolos como elementos de su patrimonio cultural, de la identidad nacional y de la humanidad."

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Área de Ciencias Sociales. op. cit. p. 188 – p.189

<sup>8</sup> "Juzga y argumenta sus puntos de vista personales con respeto, coherencia, rigurosidad y originalidad sobre aspectos sociales y del espacio geográfico de su región, del país, de Latinoamérica y del mundo, valorando y tomando posición en base a principios éticos para la construcción de una cultura democrática." MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Área de Ciencias Sociales. op.cit. p. 188 – p.189

<sup>9</sup> Milton señala que los estudiantes invierten más tiempo en memorizar información que en que sintetizar, evaluar o analizarla. (Milton, 1993) Las investigaciones realizadas Savich establecen que: "There is no "enduring understanding", no analytical or critical reflection or evaluation and long-term synthesis..."

SAVICH, Carl. Improving Critical Thinking. Oakland, 2008

"Aprender historia se reduce, en la mentalidad de la mayoría del alumnado, a reproducir puntualmente un contenido que se memoriza y que se olvida fácilmente." TREPAT, Cristófol. Procedimientos en historia. En: Aula de innovación educativa Nº 56 Barcelona (diciembre 1996) p. 25

Hernández reconoce que la enseñanza de la Historia atravesó en España una seria crisis en los años 80 pues se limitaba a lo conceptual y se cuestionaba la necesidad de memorizar tanta información. HERNÁNDEZ, Xavier. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Barcelona: GRA, 2002 p. 28-29

Sociales de asignaturas a “áreas de enseñanza”. Se afirma que cuando lo que se ofrecía era la asignatura de Historia, ésta presentaba deficiencias como:

- “Énfasis en la memorización de fechas, personajes y hechos.
- Historia Universal, de América Latina y del Perú separadas sin integración.
- Historia sólo del pasado.
- Basada únicamente en el texto escolar.
- Parcelada en el tiempo en etapas sin contextos.
- No actualizada con las nuevas investigaciones.”<sup>10</sup>

En cambio al transformarla en la Historia del Perú en el Contexto Mundial se logra:

- “Reflexión y comprensión de los procesos históricos
- Historia local y regional que contribuyen a la construcción de la nación
- Historia del Perú, de América Latina y del Mundo conectadas con sentido.
- Noción de tiempo que se construye al vincular el pasado, el presente y el futuro.
- Motiva al estudiante a manejar y elaborar fuentes, además de los textos de aula y biblioteca.
- Con visión de continuidad en los procesos y análisis de cambios y permanencias.
- Historia que ha tendido puentes con el mundo académico y la investigación.”<sup>11</sup>

En realidad, los problemas citados en la enseñanza de la Historia no son propios de la disciplina, ni de la asignatura misma. Son falencias de la perspectiva con la que la Historia se aborda y no van a variar porque se plantee una enseñanza por áreas en la que se cambia el nombre de Historia por Historia del Perú en el Contexto Mundial. El cambio depende realmente de transformar la tendencia de la Historia memorística, que considera sólo contenidos conceptuales, en un proceso de enseñanza–aprendizaje que incorpore procedimientos.<sup>12</sup>

Habría que descartar la imagen de la Historia como un conocimiento cerrado y concluido cuyo aprendizaje se basa en la memorización de datos. Para hacerlo es necesario ingresar en la naturaleza misma del conocimiento histórico y en el proceso de investigación que esta disciplina implica. De esta forma abrimos múltiples posibilidades para el desarrollo del pensamiento crítico.

<sup>10</sup> Se incluyen también como desventajas los siguientes aspectos:

Ajena y lejana. Los hechos históricos aparecen desconectados de la realidad cotidiana. Nacional, básicamente una historia nacional y de gobernantes. Desconectada de su espacio.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Diseño curricular nacional de educación básica regular. Lima 2005 p.11

<sup>11</sup> “Conectada con la vida cotidiana personal y social. Desarrolla el sentimiento de pertenencia.

Vinculada a su medio ambiente.” Ibid loc cit.

<sup>12</sup> “... frente a la idea de que la comprensión histórica se produce únicamente analizando sus contenidos en el mismo orden cronológico en que se produjeron, podríamos decir que la comprensión se produce a través de los mecanismos que subyacen en la estructura del conocimiento histórico. (...) Las implicaciones generales para la enseñanza (...) deberían ser (...) las formas específicas de este tipo de conocimiento (...). Enseñar ciencia es enseñar lo que la ciencia es.”

SÁNCHEZ PRIETO, Saturnino. La historia es una forma específica de conocimiento:

Enseñar Historia es enseñar lo que la Historia es. Historia Agenda.

<http://www.cch.unam.mx/historiagenda/2/contenido/sea3.htm>

Es más, si se pretende enseñar la Historia desde una perspectiva constructivista, no puede tratarse de una formación memorista; más bien se consideraría el por qué se enseña y cómo se construye la Historia, así el pensamiento crítico pasa a tener un rol fundamental.<sup>13</sup> En realidad cuando se reflexiona sobre estos temas, el conocimiento es más duradero y da al alumno/a “... una herramienta mental (...) potencialmente generadora de nuevos conocimientos”<sup>14</sup> que facilita la comprensión del presente.

No proponemos abandonar los contenidos conceptuales o el conocimiento de los hechos, que son fundamentales en la articulación de cualquier planificación curricular, sino más bien incluir una perspectiva procedimental en la que ambos tipos de conocimientos “... *interactúan tanto durante los procesos de aprendizaje como durante la ejecución práctica de una tarea.*”<sup>15</sup> Tal como decía E. Carr sobre la relación entre los hechos y su interpretación por el historiador, los hechos son como los pescados en la pescadería, y es el historiador quien los guisa y los presenta al comensal. Así, el conocimiento de los hechos es tan indispensable como el saber qué hacer con ellos.

Sin embargo, la puesta en práctica del “saber hacer” parece más sencilla cuando se trata de la biología, la física o la química porque se experimenta y se espera un resultado previsto. Pero, ¿qué ocurre cuando tratamos de llevar este esquema, que incluye teoría y práctica, al campo de la enseñanza de la Historia? Es allí que nos encontramos ante un verdadero reto que a veces se soluciona proponiendo como práctica o procedimiento que el/la alumno/a elabore una maqueta, un dibujo, un periódico mural, etc. Pero en realidad al referirse a procedimientos, se trata de un:

*“... contenido intradisciplinar o bien propio de la materia o disciplina, caracterizado por un saber hacer que se manifiesta o concreta en una serie de acciones o pasos ordenados encaminados a alcanzar un objetivo perseguido o una finalidad.”*<sup>16</sup>

Es decir se trata de actividades propias de la misma ciencia histórica, similares a las de un historiador, sin pretender convertir a los estudiantes en tal. Lo que se logra es aproximar al escolar a la metodología de investigación de la ciencia histórica<sup>17</sup>. En ese sentido, Trepap considera como uno de los procedimientos fundamentales en la enseñanza-aprendizaje de la Historia: la identificación, uso y proceso de fuentes históricas primarias y secundarias a fin

<sup>13</sup> “History should be taught using the constructivist approach that emphasizes why and how we study history. Critical thinking skills and the importance of individual perspectives are central in these approaches to history.” (Savich p. 9)

<sup>14</sup> TREPAT, Cristófol. Procedimientos en historia. En: Aula de innovación educativa N<sup>o</sup> 56 Barcelona (diciembre 1996) p. 24

<sup>15</sup> TREPAT, Cristófol. Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico 3era ed. Barcelona: Editorial Grao, 2000. p.25

<sup>16</sup> TREPAT, Cristófol. Procedimientos en historia. op.cti.p.23

<sup>17</sup> Ello implica un conjunto de acciones ordenadas que permiten la solución de problemas históricos:

- formulación del problema, un objeto de estudio situado en el pasado
- formulación de hipótesis
- observación y recolección de datos a partir de fuentes
- organización y análisis de dichos datos y contraste, lo que permite “revivir” el pasado de acuerdo a diversos puntos de vista y los sentimientos de la gente de la época que estudia; sitúa los hechos en el tiempo ordenándolos, utiliza conceptos históricos para las explicaciones
- comunicación de resultados Ibid loc. cit.



de obtener información relevante de naturaleza histórica.<sup>18</sup> Además, el trabajo con fuentes proporciona la evidencia que sustenta las interpretaciones y afirmaciones hechas en el estudio histórico<sup>19</sup>. Así como no se puede hablar de un teorema sin demostración, no deberíamos permitir la exposición de hechos históricos sin una adecuada justificación.

## PENSAMIENTO CRÍTICO Y LAS FUENTES

La capacidad del Juicio Crítico coincide en parte con la definición de Pensamiento Crítico que hemos considerado para esta investigación. Es decir: “... *la capacidad de razonar, juzgar y discriminar, discernir y analizar la información con el objeto de realizar una evaluación precisa.*”<sup>20</sup> Si aplicamos esta definición a los ejercicios con fuentes podríamos decir que el resultado final sería que el estudiante es capaz de evaluar las fuentes, tanto primarias como secundarias, utilizarlas y sintetizar su contenido para argumentar una postura frente a un problema de investigación. Para lograrlo debería previamente:

- Distinguir fuentes primarias de secundarias.
- Evaluar sus posibilidades de información según sus particularidades, autor y contexto.
- Distinguir los hechos de las opiniones.
- Reconocer los argumentos engañosos o incompletos, los argumentos propios de una visión social, nacional, política y hasta los estereotipos.

## TIPOS DE FUENTES EMPLEADOS EN INNOVA Y ESCENARIOS

Los libros de ambas casas editoriales presentan el desarrollo temático<sup>21</sup>, e incluyen material gráfico (fotos de época, pinturas, mapas, infografías, fotos actuales), estadísticas, y una selección de fuentes escritas<sup>22</sup>. En esta investigación, nos centraremos en las fuentes escritas, tanto las primarias como secundarias.

<sup>18</sup> De acuerdo a la clasificación dada por Trepát de los procedimientos los procedimientos en Historia son específicos (propios de la disciplina), de naturaleza cognitiva (mentales) y heurística (a pesar seguir los pasos no aseguran la obtención del objetivo buscado).

TREPAT, Cristófol. Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico 3era ed. Barcelona: Editorial Grao, 2000. p. 25 -p. 30

<sup>19</sup> Para Hernández los procedimientos son importantes porque:

“... deben dotar al alumnado de un método para afrontar el análisis crítico de situaciones diversas en el tiempo y en el espacio. El dominio del método es tanto o más importante que la memorización y la aceptación, por acto de fe, de largas listas de conceptos acabados. (...) son disciplinas en construcción, no están terminadas y por tanto no deberían ofertarse de manera cerrada. El método y la investigación permiten un replanteamiento permanente del devenir humano (...) En consecuencia la dimensión metodológica, práctica o procedimental es absolutamente irrenunciable a no ser que se renuncie de antemano a una disciplina crítica.”

HERNÁNDEZ, Xavier. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Barcelona: GRA, 2002 p.52

<sup>20</sup> NARVAEZ, Miryam, Falú PADILLA y Manuel SOTOMAYOR. Metodologías para el desarrollo del pensamiento crítico. Nuevas Tendencias Y Metodologías Aplicadas A La Educación. Congreso Nacional De Educadores 2324 y25 de julio 2002 P. 2

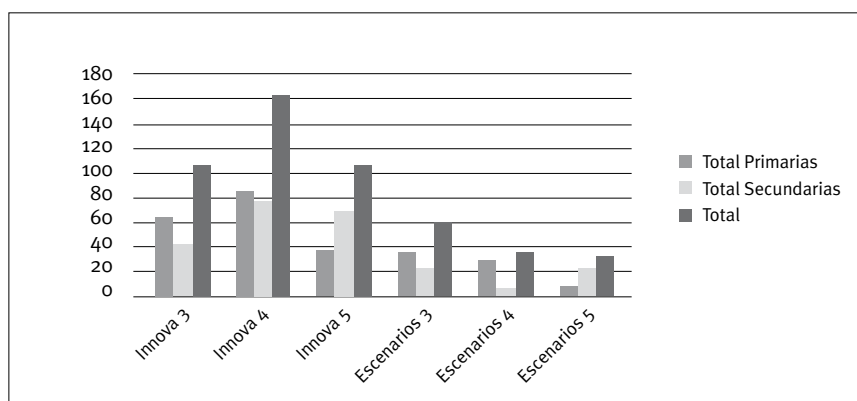
<sup>21</sup> Explican los procesos, las causas o consecuencias de determinados hechos y se dan una serie de datos importantes para la comprensión de los temas que se abordan.

<sup>22</sup> En el caso de Innova la mayoría de este material se circunscribe a las páginas impares como documentos, sobre los cuales se sugiere realizar alguna actividad al final de cada binaria. Por su parte Escenarios, presenta dicho material en cada carilla asociado a un sub-tema.

Ninguna de las dos editoriales considera en los libros revisados una definición de las fuentes y sus categorías, ni pautas metodológicas para distinguir una fuente primaria o una secundaria. Si bien Norma propone en el libro 5 una unidad titulada *Comprensión Histórica*, no se incluye en ésta una definición o explicación que permita diferenciar una fuente primaria de una secundaria. Es más, ninguna de las actividades propuestas pide que se identifique si se trata de una u otra fuente. Menos aún se plantea un esquema de cómo analizar y evaluar las posibilidades informativas de las fuentes escritas dentro de la construcción del conocimiento histórico.

En el Gráfico 1 se puede comparar la proporción entre las fuentes primarias y secundarias citadas en los respectivos libros.

GRÁFICO 1. FUENTES PRIMARIAS Y SECUNDARIAS CITADAS

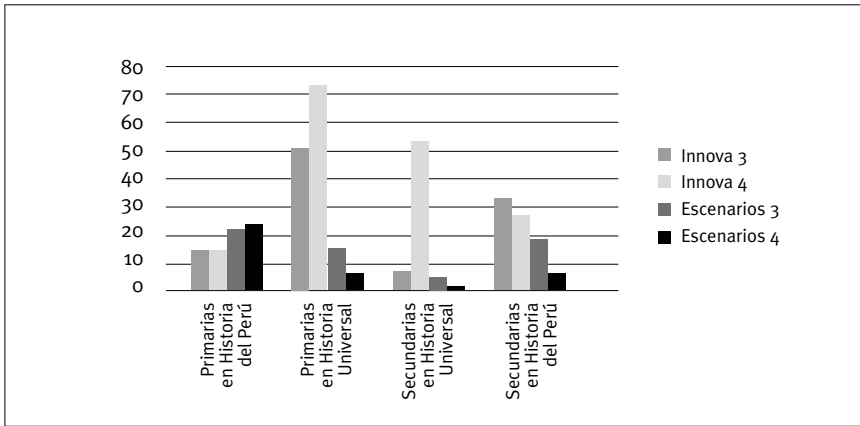


A partir de esta información, observamos que los textos de la serie Innova de la Editorial Santillana presentan mayor número de fuentes tanto primarias como secundarias, la mayoría de las cuales son citas breves.

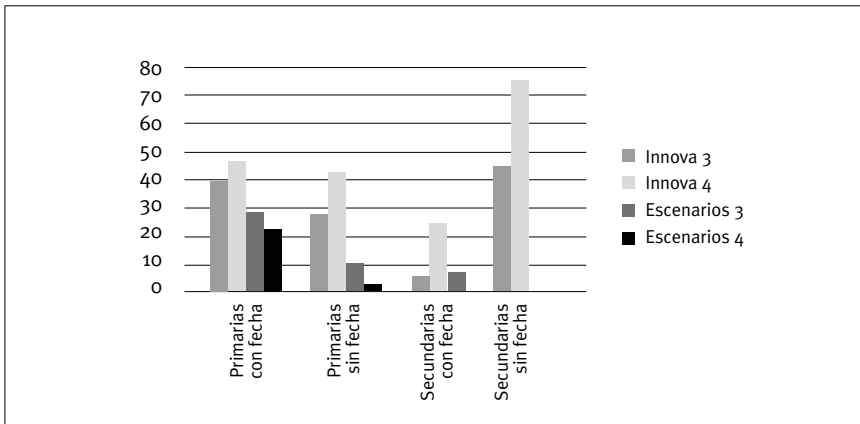
Asimismo, al contrastar la cantidad de fuentes primarias y secundarias de los textos 3 y 4 (siglos XVIII, XIX y XX) de ambas casas editoriales, Innova incluye mayor número de fuentes primarias en temas de Historia Universal, tal como se aprecia en el Gráfico 2. En el caso de Santillana, este predominio fuentes primarias en temas universales respecto a la historia nacional podría explicarse por dos razones: Primero porque existen mayor cantidad de trabajos de compilación de fuentes primarias publicados para el caso de la Historia Universal, lo que facilita el acceso a éstas. En segundo lugar, porque las editoriales como Santillana comparten información de otros textos publicados en otros países por la misma casa.

En la Serie Escenarios predominan más bien las fuentes primarias para la Historia del Perú.

**GRÁFICO 2: FUENTES PRIMARIAS SOBRE TEMAS DE HISTORIA UNIVERSAL Y SOBRE TEMAS DE HISTORIA DEL PERÚ**



**GRÁFICO 3: FUENTES CON AÑO**



Para el trabajo con fuentes es indispensable señalar los años en que éstas fueron escritas o publicadas. Sobre la datación de las fuentes, observamos que no siempre se consigna el año. Por un lado, Escenarios generalmente proporciona el dato, pero cuando no lo hace es porque se trata de fuentes primarias tomadas de manuales de historia –y se consigna más bien la fecha de edición de éste–, o porque son referencias a páginas web<sup>23</sup>.

La fecha de producción es importante para toda fuente. En el caso de las fuentes primarias es necesario ubicarlas dentro de su contexto histórico de manera que se pueda comprender mejor la perspectiva del autor sobre los hechos narrados o mencionados. Igualmente, si se

<sup>23</sup> Un ejemplo en el que la fuente primaria citada presenta como referencia bibliográfica una fuente secundaria, es el caso de un escrito de Bartolomé Herrera. La cita proviene de un texto publicado originalmente en “Escritos y Discursos” cuya fecha de publicación se omite. En su lugar se presenta el año 2000 que corresponde a la edición del libro Historia del Perú Contemporáneo de donde se toma el extracto. En este caso no se mencionan los historiadores autores de la obra. NORMA. Escenarios. Ciencias Sociales para secundaria 3. Lima: Norma, 2005. p.233

trata de un historiador la fecha de publicación puede dar luces sobre su tendencia historiográfica o incluso sobre las posibilidades de acceso a la información que tuvo. Pensemos que si se tratase de un historiador que investiga el tema del comunismo ruso después de 1990 tendría acceso a un material distinto al que se conocía en la década de los 70.

El contar siempre con la fecha facilita la ubicación de la fuente en su contexto histórico.

¿Qué proponen los textos escolares hacer con las fuentes escritas?

En los gráficos 4 al 11 del Anexo 2 se ha resumido los tipos de actividades propuestas respecto a las fuentes. A partir de ello se observa que, predomina la tendencia ha proponer actividades de comprensión lectora, especialmente sobre información explícitamente mencionada. Respecto a la información implícita, es más común que se trabaje con las fuentes primarias que con las secundarias. Un segundo lugar en importancia lo ocupa la “Reflexión” que implica pensar en torno a las implicancias de los hechos del pasado y establecer relaciones con el presente.

En el caso de Escenarios, al parecer se confunde el análisis de las fuentes con la comprensión de la información que contienen. Así por ejemplo, se anuncia al inicio de cada unidad cómo se trabajará. Observamos que la terminología empleada para referirse a las actividades con las fuentes es confusa, puesto que se utilizan términos como fuentes primarias y secundarias en un caso; en otro, fuentes históricas, y hasta “texto” para indicar el trabajo con fuentes tanto primarias como secundarias (ver Cuadro 1). Igualmente, notamos que lo anunciado en la apertura no siempre se cumple. Por ejemplo, la *Unidad 7: Sociedad y vida cotidiana siglo XX* de Escenarios 4 señala que se trabajará “*Analizando fuentes primarias y secundarias.*”<sup>24</sup>. Esta unidad presenta sólo cinco fuentes primarias y ninguna secundaria. Además, las actividades son más de comprensión lectora y comparación – contraste que analíticas. (Ver Cuadro 2)

**CUADRO 1: METODOLOGÍA ANUNCIADA DE TRABAJO CON FUENTES**

¿CÓMO SE TRABAJARÁ?	ESCENARIOS 4	ESCENARIOS 3
Analizar fuentes de la época	6	3
Analizar fuentes secundarias	4	2
Analizar fuentes históricas		2
Analizando y comentando textos		1
Total de unidades	6	6

<sup>24</sup> Norma Escenarios. Ciencias Sociales para secundaria 4 Lima: Norma, 2005. p. 165

CUADRO 2: FUENTES Y ACTIVIDADES PROPUESTAS

UNIDAD 7: SOCIEDAD Y VIDA COTIDIANA SIGLO XX DE ESCENARIOS 4	
FUENTES PRIMARIAS	ACTIVIDAD
Cita del Diario Acción (1934)	Comprensión lectora
Salvador Dalí (1964)	Compara y contrasta con otra cita del mismo autor
Salvador Dalí (sin fecha)	Compara y contrasta con otra cita del mismo autor
Luis E. Valcárcel (1927)	Comprensión lectora
Orwel (1949)	Comprensión lectora, contexto histórico en que escribe e identificación del periodo histórico relacionado con su temática
Darío	Identificar característica del modernismo

El caso con mayor cercanía al análisis es el de Orwell, una fuente literaria, pero no se presentan pautas metodológicas que permitan su uso desde una perspectiva histórica. Realmente no hay el análisis anunciado.

Veamos la *Unidad 2: El Mundo entre Guerras* de Innova 4. En este caso encontramos veinte fuentes primarias y una secundaria, tal como resumimos en el Cuadro 3. Las actividades propuestas son predominantemente de la comprensión lectora, sea de información explícita o implícita. Sólo en dos casos se pide analizar la postura del autor, en otros dos se requiere un cuadro comparativo y en uno se solicita el uso complementario de las fuentes para profundizar un tema.

CUADRO 3: FUENTES Y ACTIVIDADES PROPUESTAS

UNIDAD 2: EL MUNDO ENTRE GUERRAS, INNOVA 4	
FUENTES PRIMARIAS	ACTIVIDAD
Discursos de Mussolini (1936)	Comprensión lectora
François-Poncet: Sobre conferencia de Munich	Comprensión lectora – Relacionar con el contenido
Locución radial de Pétain (1940)	Comparar y contrastar – Analizar posturas frente a un hecho
Locución radial de De Gaulle (1940)	Comparar y contrastar – Analizar posturas frente a un hecho
Diario de soldado alemán	Comprensión lectora – Relacionar con el contenido
Hiroito (1945)	Sin actividad
Höss, comandante de campo de concentración 1946	Comprensión lectora
Carta ONU (1945)	Comprensión lectora
Discurso de Marshall (1947)	Cuadro comparativo

Informe Jdánov (1947)	Cuadro comparativo
Discurso de Churchill (1946)	Comprensión lectora
Informe Jdánov (1947)	Comprensión lectora
Truman Memorias (sin fecha)	Comprensión lectora
Balfur, Secretario de Asuntos exteriores de Gran Bretaña (1917)	Importancia del documento
Discurso de David Ben Gurión (1948)	Comprensión lectora
Mao	Sin actividad
Discurso de Churchill (1940)	Comprensión lectora, reflexión sobre el impacto del discurso
Goering (1945)	Comprensión lectora, reflexión sobre el impacto del discurso
Truman Diario (1945)	Comprensión lectora, uso complementario de fuentes
Truman mensaje radial (1945)	Comprensión lectora, uso complementario de fuentes
<b>SECUNDARIA</b>	
Fernández, Antonio (sin fecha)	Comprensión lectora

Dos ejemplos más nos pueden permitir ver las coincidencias en el tratamiento de las fuentes entre ambas casas editoriales. Norma cita un artículo del Diario Acción del 10 de febrero de 1934, sobre el tema de la migración de asiáticos al Perú, y se cuestiona:

- “Según este artículo, ¿por qué es perjudicial la inmigración para el Perú?
- ¿Cuál es la solución que se propone para corregir estos problemas?
- ¿Por qué crees que se tomó esta actitud con respecto a los asiáticos?<sup>25</sup>

En la primera y en la segunda pregunta se apela a la comprensión de la lectura, y en la tercera se pide una reflexión que en muchos sentidos no contiene materia suficiente para ser sustentada. Un caso similar se da respecto a las declaraciones de Marcelo Caetano sobre las posesiones portuguesas y el proceso de descolonización de África, en Innova. Al respecto se pregunta directamente: “... *explica qué actitud adoptó Portugal frente a la descolonización. ¿Qué opinas al respecto?*”<sup>26</sup> Nuevamente, el “procedimiento” consiste en comprender la lectura y dar una opinión que no nace de una reflexión bajo la metodología de la investigación

<sup>25</sup> Norma Escenarios. Ciencias Sociales para secundaria 4 Lima: Norma, 2005. p. 175

<sup>26</sup> “Portugal no puede ceder, no puede transigir, no puede capitular en la lucha que se trava en ultramar. Debemos estar abiertos a todo lo que se pueda hacer pacíficamente, en el sentido de la evolución natural de nuestras grandes provincias africanas. Pero tenemos que ser intransigentes en cuanto a una retirada que comprometería, duramente muchos años, todo lo que hicimos y preparamos durante siglos, en Europa y en el mundo, a costa de innumerables esfuerzos, de muchos sufrimientos y de mucha sangre derramada por nuestras venas.” SANTILLANA. Ciencias Sociales 4. Serie Innova. Lima: Santillana, 2007. p.77

histórica, sino de la empatía.

En general, podemos concluir que en ambas series de textos, las fuentes se suelen emplear más para evaluar la comprensión de la información, que para analizar las posibilidades informativas de la fuente desde la perspectiva histórica.

Por otro lado, respecto a la comparación y el contraste, hemos diferenciado cuando ésta se refiere al tema tratado, de cuando lo hace a la de postura de los autores de las fuentes. En ese sentido, la serie Innova propone más actividades que trabajan la comparación y el contraste a nivel de los autores de las fuentes primarias que Escenarios.

Cuando se trata de posturas de los autores, las posibilidades de reflexión son mayores. Tal es el caso del ejercicio sobre los problemas sociales del Perú y las soluciones propuestas por Víctor Raúl Haya de la Torre con la de José Carlos Mariátegui, tratado en Innova.<sup>27</sup> También podría mencionarse un planteamiento similar en torno a las posturas de José Carlos Mariátegui y Víctor Andrés Belaúnde sobre el problema indígena, en Escenarios. En este último caso en particular, se explica quién es Mariátegui, pero no se hace lo propio con V.A. Belaúnde.

<sup>27</sup> “1. El carácter internacional de la economía contemporánea que no consiente a ningún país evadirse de las corrientes de transformación surgidas de las actuales condiciones de producción [ ... ].

El carácter internacional del movimiento revolucionario del proletariado. El Partido Socialista adopta su praxis a las circunstancias concretas del país, pero obedece a una amplia visión de clase, y las mismas circunstancias nacionales están subordinadas al ritmo de la historia mundial [ ... ].

El capitalismo se encuentra en su estadio imperialista. Es el capitalismo de los monopolios, del capital financiero, de las guerras imperialistas por el acaparamiento de los mercados y de las fuentes de materias brutas [ ... ].

La economía precapitalista del Perú republicano que, por la ausencia de una clase burguesa vigorosa y por las condiciones nacionales e internacionales que han determinado el lento avance del país por la vía capitalista, no puede librarse bajo el régimen burgués, enfeudado a los intereses capitalistas, coludido con la feudalidad gamonalista y clerical, de las taras y rezagos de la feudalidad colonial [ ... ].

El socialismo puede resolver el problema de una educación efectivamente democrática e igualitaria, en virtud de la cual cada miembro de la sociedad reciba toda la instrucción a que su capacidad dé derecho [ ... ].”

JOSE CARLOS MARIATEGUI, Programa del Partido Socialista Peruano (1928).

“El programa internacional del APRA consta de cinco puntos generales, que servirán de base para los programas de las secciones nacionales de cada país latinoamericano.

Los cinco puntos generales son los siguientes:

Acción contra el imperialismo yanqui.

Por la unidad política de América Latina.

Por la nacionalización de tierras e industrias.

Por la internacionalización del canal de Panamá.

Por la solidaridad de todos los pueblos y clases oprimidas del mundo.

[ ... ] El APRA representa, consecuentemente, una organización política en lucha contra el imperialismo y una lucha contra las clases gobernantes latinoamericanas que son los auxiliares y cómplices de aquel [ ... ].

[ ... ] Dentro del sistema capitalista, y de acuerdo con la dialéctica de su proceso histórico, la América Latina devendrá seguramente una colonia yanqui. Los Estados Unidos son hoy los dueños económicos del mundo [ ... ]. La nacionalización de la tierra y de la industria la organización de nuestra economía sobre las bases socialistas de la producción es nuestra única alternativa. Del otro lado esta el camino del coloniaje política y de la brutal esclavitud económica”.

Víctor Raúl Haya de la Torre ¿Qué es el APRA? (1926).

SANTILLANA. Ciencias Sociales 4. Serie Innova. Lima: Santillana, p. 117

En consecuencia, los alumnos están aproximándose a dos propuestas sin información sobre uno de los autores, lo cual limita sus posibilidades de análisis.<sup>28</sup>

Uno de los casos en que sí se plantea una actividad que permite reflexionar sobre las posturas contrarias, es respecto a dos fragmentos de artículos periodísticos sobre las elecciones de 1962, en Escenarios 4. Se trata de los diarios la Tribuna, vinculado al APRA y El Comercio, contrario al APRA en aquellos años. Frente la información se pide poner un título, ubicar el contexto histórico, la postura que defiende cada uno, los argumentos de uno y otro, incluso se pide que opinen cuál les parece más convincente. Si bien no se dan pautas para analizar el origen de la fuente, tal como que el diario la Tribuna era de filiación aprista y El Comercio completamente contrario a dicho partido, si se motiva a contrastar y comparar dos visiones frente a un proceso electoral polémico.<sup>29</sup>

En general, se observa que los temas polémicos no son bien aprovechados para el contraste y comparación de fuentes y opiniones. Éstos se emplean más en términos del juicio crítico en el sentido actitudinal –en lo que se refiere a “... *valorando y tomando posición en base a principios éticos para la construcción de una cultura democrática.*”<sup>30</sup>–, que desde el punto de vista del análisis histórico de diferentes perspectivas de un problema, tanto respecto a los actores como a los historiadores que lo tratan. Por ejemplo, cuando se trata el tema de la dureza del trabajo infantil en la Revolución Industrial, se aborda desde el punto de vista valorativo y actitudinal, sin confrontar las diversas perspectivas contemporáneas o historiográficas sobre el tema.<sup>31</sup>

Se observa que la investigación es una actividad más frecuente en la serie Norma que en Santillana. Por su parte, Innova plantea más actividades como imaginar ser un personaje o redactar ensayos. Para esto último no hay ningún tipo de pautas metodológicas que orienten sobre la incorporación de la evidencia de las fuentes en el sustento de la propuesta a argumentar.

Es importante aclarar que si bien Innova contiene mayor número de fuentes, éstas no son siempre empleadas ya que en muchos casos no se contemplan actividades relacionadas a las mismas. Un ejemplo, es un discurso de A. Lincoln de 1859<sup>32</sup>: La fuente se deja sólo como una ampliación del tema mencionado en el texto sobre los proyectos diversos políticos norteamericanos que llevaron a la Guerra de Secesión. Hubiese sido interesante profundizar más en el momento y contexto en que se dio el discurso, la intencionalidad de dichas palabras,

<sup>28</sup> NORMA Escenarios. Ciencias Sociales para secundaria 4 Lima: Norma, 2005.p. 131

<sup>29</sup> NORMA Escenarios. Ciencias Sociales para secundaria 4 Lima: Norma, 2005.p. p. 215

<sup>30</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Área de Ciencias Sociales. op.cit. p. 188 – p.189

<sup>31</sup> NORMA Escenarios. Ciencias Sociales para secundaria 3 Lima: Norma, 2005. p. 216

<sup>32</sup> “Una casa dividida y enfrentada no puede sobrevivir. No creo que esta nación pueda permanecer siempre dividida en estados libres y estados esclavistas. No quiero significar con ello que la Unión se deshaga, ni que la casa se derrumbe, sino que la nación deje de estar dividida. No hay más de dos posibilidades: o los adversarios de la esclavitud detienen su expansión futura, o los partidarios de ella imponen su reconocimiento legal para todos los estados, tanto en el norte como en el sur.” Discurso de A. Lincoln (1859). SANTILLANA. Ciencias Sociales 4. Serie Innova. Lima: Santillana, 2007. p. 91



el papel del Lincoln en los hechos históricos, su perspectiva y en el valor de la fuente para el estudio de la Guerra Civil Norteamericana y sus causas.

Otro aspecto importante sería que, Innova tiende a colocar sólo una actividad por fuente. Por el contrario, Norma pese a presentar menor cantidad propone más actividades por fuente, lo que permite un trabajo más profundo con las mismas.

¿Cómo se podrían trabajar las fuentes escritas para desarrollar el Pensamiento Crítico?

Valdría la pena entonces, ante lo visto preguntarse qué implica analizar una fuente desde la perspectiva de la metodología histórica. Analizar no quiere decir comprender información. El análisis implica identificar y descomponer los elementos esenciales de la fuente tanto a nivel de contenido como de posibilidades informativas. De esta forma, el análisis es un paso previo a la evaluación de la fiabilidad de la fuente, y finalmente al uso de la misma como evidencia histórica. En este proceso, la comparación y el contraste de la evidencia resultan fundamentales.

Respecto a las fuentes primarias se observa que en ningún caso se programa identificar si se trata de memorias, autobiografías, editoriales artículos de prensa, discursos, relatos, cartas, etc. Muchos menos, se considera el tipo de información que cada una podría aportar a una investigación de un tema.

De igual manera, la mayoría de las actividades planteadas no llevan a situar la fuente con precisión en su momento histórico, ni se hace una reflexión sobre quién es su autor. Con excepción del caso del *Cuaderno de Queja de la Revolución Francesa*. En éste se enfatiza el rol de los autores de la fuente en el proceso histórico y la visión que de un problema se puede tener. Se pide: sintetizar la solicitud, identificar el grupo social que redacta el informe y los medios que han permitido identificarlo, y relacionar su contenido con tres aspecto del antiguo régimen presentes en el texto.<sup>33</sup>

Asimismo, las consideraciones sobre el origen de una fuente deberían propiciar una reflexión en torno a si el autor es un testigo, si tenía una postura política, su rol social, su percepción de los hechos, o sencillamente si tendría un interés en exagerar, manipular o mentir respecto a la situación a la que se refiere. Es más, no es una práctica incluir en los textos de ambas series información adicional sobre los autores, de manera que se facilite al estudiante el análisis de las posibilidades informativas del material.

El análisis de la fuente implica, también, identificar si se transmite una opinión, un relato o una reflexión. Habría que resaltar dentro de la metodología del análisis de fuentes, la necesidad de identificar el propósito de una fuente, para qué o por qué se dice algo. Cuando la intención de una fuente se tiene clara se abren mayores posibilidades para comprender su valor y límites, y las distintas visiones que sobre un mismo tema transmiten.

<sup>33</sup> NORMA Cuaderno de Trabajo. Escenarios Ciencias Sociales para secundaria 3 Lima: Norma, 2005. p.28

Los/as alumnos/as requieren de pasos ordenados que podrían establecerse en los textos para ubicar espacio-temporalmente la fuente y comprender la intencionalidad de los autores, para finalmente evaluar en relación a su origen y propósito su fiabilidad. A partir de este análisis se puede determinar las posibilidades informativas y, en el caso de una investigación, se plantea la búsqueda de fuentes complementarias para completar la “imagen” del pasado.

El trabajo con fuentes en ningún caso se reduce a una sola. En esencia se trata de emplear múltiples fuentes. Según Shanahan, hay dos maneras distintas de leer que se aplican a la Historia, una cuando se busca un dato concreto y otra cuando queremos comprender una época o un problema revisando múltiples textos. En este último caso se activa el pensamiento crítico, pues nos enfrentamos a opiniones que deben ser comparadas y contrastadas, y finalmente evaluadas para concluir en qué creemos. Es decir, las habilidades de análisis, síntesis y evaluación entran a tallar.<sup>34</sup> Tal como resalta Hernández:

“Contrastar los puntos de vista de fuentes y documentos enseña a razonar y a formular los propios juicios o posiciones. El alumno debe contrastar que los puntos de vista pueden ser diferentes y debe actuar siempre de manera crítica frente a las informaciones.”<sup>35</sup>

En la revisión hecha, encontramos un solo caso en el que un tema se trabaja con más de dos fuentes: Las Visonos sobre el Imperialismo. Se presentan dos testimonios de colonizadores, Leroy –Beaulieu (1870) y una cita de un artículo en *The Times* (1877), y la visión de los colonizados, representada por Rabindranah Tagore (1916) y un panfleto de una sociedad secreta publicado en Cantón (1856). En este caso, se propone identificar los argumentos, las críticas de los colonizados y se plantea la pregunta si se considera que entre ambas posturas podría existir un diálogo.<sup>36</sup> En realidad las fuentes mismas, cuyas citas podrían haber sido más amplias, y la gran variedad disponible sobre el tema, hubiese permitido redactar un ensayo apoyado en evidencias y considerar algún enfoque historiográfico.

## **HISTORIOGRAFÍA, UNA OPORTUNIDAD DESPERDICADA**

La ventaja de trabajar con versiones opuestas y con historiografía radica en que, los estudiantes son quienes toman la decisión de cuál historiador interpreta mejor los hechos estudiados. Decisión que evidentemente parte de una reflexión en base a un conjunto de fuentes y no de la mera repetición de una teoría expresada en el libro de texto. Este ejercicio es indudablemente una actividad que estimula el Pensamiento Crítico.<sup>37</sup>

<sup>34</sup> SHAHAN, Cynthia. Using multiple texts to teach content. North Central Regional Educational Laboratory. Learning Point. Naperville, 2003 p.2

<sup>35</sup> HERNÁNDEZ, Xavier. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Barcelona: GRA, 2002 p. 163-164

<sup>36</sup> SANTILLANA. Ciencias Sociales 3. Serie I Innova. Lima: Santillana, p. 95

<sup>37</sup> “Presented with conflicting historical interpretations, students can critically analyze and evaluate the passages they read, attempting to determine for themselves which interpretation better reflects the facts.” GREEN, Robert Reconstruction Historiography: A Source of Teaching Ideas. *The Social Studies*, July/August 1991, pp. 153-157. [http://www.alaskool.org/resources/teaching/socialstudies/Reconstruct\\_historiography.htm](http://www.alaskool.org/resources/teaching/socialstudies/Reconstruct_historiography.htm)

La historiografía puede parecer excesiva para alumnos jóvenes, sin embargo, la contraposición de propuestas de diversos historiadores, no es considerada una habilidad inadecuada para la edad de los estudiantes. Ellos estarían en capacidad de: identificar posturas opuestas y coincidentes sobre un mismo hecho histórico, y de evaluar fuentes secundarias.<sup>38</sup>

¿Qué ocurre con la historiografía en los textos revisados? Se aborda, en cierta forma en la práctica e incipientemente cuando se trata los factores de la independencia, pues se presentan las posturas de dos historiadores, se pide comparar y finalmente investigar otros factores de la independencia.<sup>39</sup>

Escenarios 5 trata las diferentes escuelas historiográficas como son el Positivismo, la de los Anales, el enfoque marxista, y las tendencias a la historia económica, social o de las mentalidades. No obstante, no se presenta un esquema de análisis que facilite al estudiante comprender cómo el debate historiográfico es esencial en la investigación histórica. Si bien no se desarrolla el tema, si se propone un ejercicio como parte de la *Unidad 13: La Comprensión Histórica* del libro Escenarios 5 en el Cuaderno de Actividades. Se trata de un ejercicio de comparación historiográfica que es el único planteado en esos términos en ambas series. Consiste en analizar las opiniones de tres historiadores peruanos muy importantes, F. Pease frente a lo planteado de manera conjunta por M. Burga y A. Flores Galindo. Tras ambas citas, se propone al estudiante identificar la diferencia de opinión entre ambas tendencias, se pide investigar la biografía de los autores de manera que ésta permita entender su postura con respecto al tema en cuestión, finalmente se solicita comentar “... cómo influye el contexto histórico, la historia personal y las ideologías en las interpretaciones de los historiadores”.<sup>40</sup>

Esta propuesta de contrastar fuentes secundarias y comprender cómo el autor, en este caso el historiador, trae consigo toda una experiencia que marca su perspectiva de análisis y abordaje de un tema, es fundamental en la enseñanza de la Historia. Es una lástima que sólo se emplee escasamente.

Habría que resaltar que el inicio de una investigación histórica parte de la lectura de fuentes secundarias, de textos y artículos de otros historiadores. Ello nos permite saber qué se ha dicho hasta el momento y qué se ha investigado.

Las fuentes secundarias también son evaluadas y analizadas, pues es necesario revisar el cuerpo de fuentes primarias o la evidencia que apoya la investigación, la argumentación, la postura y posibilidades de información del historiador. Por lo tanto, si pretendemos que la enseñanza de la Historia aproxime al estudiante a los métodos científicos empleados por los historiadores, el acercamiento a la historiografía y su evaluación es de suma importancia.

<sup>38</sup> HERNÁNDEZ, CARDONA, C. TREPAT y CARBONELL Procedimientos en Historia. Historia Agenda. <http://www.cch.unam.mx/historiagenda/2/contenido/sea2.htm>

<sup>39</sup> NORMA. Escenarios. Ciencias Sociales para secundaria 3. Lima: Norma, 2005. p. 127.

<sup>40</sup> NORMA. Cuadernos de Trabajo. Escenarios. Ciencias Sociales para secundaria 5. Lima: Norma, 2005. p. 40

## **CONCLUSIONES**

Como hemos visto a lo largo de esta exposición, la Historia escolar necesita desprenderse del excesivo memorismo y convertirse en una disciplina reflexiva y estimulante que permita dentro de otras capacidades desarrollar el Pensamiento Crítico. Para hacerlo, el empleo de fuentes primarias y secundarias resulta fundamental, puesto que en éstas se hallan las evidencias que apoyan la argumentación. En consecuencia, el proceso de enseñanza–aprendizaje de la Historia desde esta perspectiva, implica un conocimiento práctico aplicado a las fuentes.

El análisis de fuentes obliga a distinguir entre las fuentes primarias y las secundarias; a evaluar las posibilidades informativas; a comprender la necesidad de emplear múltiples fuentes; y a valorar los argumentos esgrimidos.

Los textos escolares de las series *Innova* y *Escenarios* tienden a emplear las fuentes históricas escritas más para desarrollar la comprensión lectora, que para analizarlas, evaluarlas y utilizarlas desde una perspectiva histórica. Éstos podrían incorporar “el saber hacer” propio de la disciplina histórica como pauta para el trabajo con las diversas fuentes.

Consideramos que los textos escolares son un material didáctico fundamental, que no sólo recopila múltiples fuentes, sino que deben ser bien escogidas y seleccionadas; y especialmente establecer una metodología de análisis y evaluación de las mismas que, empleada recurrentemente, permita afianzar el proceso de enseñanza–aprendizaje, y el desarrollo de las capacidades planteadas para el área.

Creemos que el ejercicio constante de análisis y contraste facilitará que los alumnos sean capaces de elaborar sus propias soluciones y respuestas frente a diversos temas en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la Historia. De esta forma, realmente se logra “hacer pensar históricamente a los estudiantes”, lo que involucra ejercitar el juicio crítico, tal como diversos estudios sobre el tema han señalado. Pero además, se da una ventaja adicional, les muestra que existe diversidad de visiones en torno a los hechos humanos y sociales no sólo en el pasado sino en el presente y hasta en su diario vivir.

## **ANEXO 1**

### **Descripción de los Textos de la serie *Innova* de la Editorial Santillana y de la serie *Escenarios* de la Editorial Norma**

En primer lugar es importante distinguir el contenido de cada libro en la parte de Historia del Perú en el Contexto Mundial. Ambas editoriales presentan un marco cronológico similar en los textos 3 y 4. En el caso de los libros 3 tratan principalmente los siglos XVIII y XIX. *Escenarios* se inicia en la Ilustración hasta el imperialismo a nivel mundial y la etapa denominada la Reconstrucción Nacional posterior a la Guerra del Pacífico. Por su parte, *Innova* incluye un capítulo en el que repasa el absolutismo del XVII y las particularidades de la estructura virreinal peruana en aquellos años y concluye en las consecuencias de la Guerra del Pacífico sin entrar a la etapa de la Reconstrucción Nacional. Los libros 4 se centran en el siglo XX.

Escenarios inicia sus unidades directamente en el 1900, al igual que Innova para el caso de la Historia Universal. No obstante este último al tratar la historia nacional retoma el final del XIX, la etapa de la Reconstrucción que había dejado de lado en el número 3.

Una diferencia importante se puede percibir en el caso del libro 5, pues las editoriales optan por propuestas más abiertas y distintas. La serie Innova de Santillana nos propone un texto que en el área de Historia se basa en temas diversos por cada unidad que son analizados desde tiempos remotos, como las culturas prehispánicas en algunos casos, hasta la actualidad. En el tratamiento se considera no sólo el Perú, sino algunos casos latinoamericanos. Así por ejemplo encontramos temas como: Género y sociedad en América Latina, Del Caudillismo a la Democracia, la Religión en América Latina, o Revoluciones y movimientos sociales, entre otros.

Por su parte, Escenarios presenta una temática más abierta puesto que incluye temas de filosofía. En lo que vendría a considerarse Historia, incluye una unidad sobre La Comprensión Histórica, que trata problemas de teóricos como el tiempo histórico, los enfoques de la Historia, la periodización, el cambio y la continuidad, el ser humano como ser social, y el historiador ante el fenómeno histórico. Otras unidades del mencionado texto serían El legado tecnológico del Perú prehispánico, el Mestizaje, migración y cultura en el Perú, y ¿Por qué la vía democrática? donde se toca el tema de los totalitarismos, el caudillismo y los militarismos, entre otros. No obstante, hay que aclarar que en algunos otros capítulos se recurre a la historia para explicar problemas desde diferentes perspectivas como la geopolítica o la economía.

La serie Innova de Santillana propone como método, el “Aprendizaje basado en la solución de problemas”, por lo mismo todas las unidades se inician formulando un problema o reto en un par de páginas de apertura. Éste se contextualiza en términos de espacio –mediante un mapa–, tiempo –empleando una línea de tiempo–, y sociedad –haciendo una breve referencia a las características de la época en la que ocurre–. Asimismo, se proponen generalmente tres alternativas de solución, y se incluye un punto que busca darle significatividad al tema para el estudiante al relacionarlo con temas del presente, llevarlo de global a lo local y de lo social a lo personal principalmente a través de preguntas que invitan a la reflexión. Las unidades incluyen un conjunto de Actividades Finales en las que se ejercitan las capacidades del área, una sección de **Pasado y Presente** en la que se debaten temas, otra de **Patrimonio** centrada en problemas del patrimonio cultural y natural en el Perú y finalmente una sección de **Valores y ciudadanía** centrada en actitudes.

Escenarios de la Editorial Norma inicia las unidades con una apertura en la que se busca llamar la atención sobre el tema con unas fotos de gran tamaño y citas interesantes sobre los temas a tratar. Se incluyen tres preguntas claves: ¿Qué harás?, donde se plantean en cierta forma los logros esperados relacionándolos con los contenidos conceptuales a trabajar; ¿Cómo?, que explica las capacidades o procedimientos que se pondrán en práctica en la unidad como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; y ¿Para qué?, que contiene las actitudes que se pretenden desarrollar. Se sigue con el planteamiento de Una Situación Problema, que propone un caso imaginario relacionado a los temas de la unidad que los/as alumnos/as deben discutir

grupalmente para dar alternativas de solución. Se incluye otra página con un mapa conceptual que ubica los contenidos de la unidad en el panorama histórico. Luego, se continúa con las sub-unidades que en realidad son los temas en sí. Éstos se inician con una apertura del tema específico que siempre va acompañado de preguntas de análisis. El desarrollo temático se acompaña de un Taller, que comprende actividades que buscan afianzar las capacidades específicas del área. Casi al final de la unidad aparecen una sección de Valores y Actividades de Integración que buscan evaluar los logros. Algunas unidades incluyen un acápite de una Mirada Regional, que amplía el tema como un problema más vinculado a la localidad del estudiante, proponiendo el desarrollo de algún tipo de investigación, en las que generalmente se trata de historia oral; y un Apéndice Temático que profundiza en ciertos temas como el arte. Norma presenta además un Cuaderno de Trabajo que acompaña a cada texto.

En el caso de Innova el desarrollo temático se organiza en binarias –una página par y una impar–, cada una con un tema muy específico a tratar, en la página par se desarrolla el tema y en la impar se incluye información y material organizado como Documentos. Por su parte, Norma divide la información en sub-temas uno por página con un título en la parte superior que permite organizar las ideas.

Respecto a las capacidades del área señaladas por el MINEDU, la serie Innova las señala explícitamente en los textos en la presentación de cada libro.<sup>41</sup> Por su parte en la serie Escenarios en la presentación de cada texto se especifican éstas como parte del Taller<sup>42</sup>, en las actividades complementarias para el desarrollo de cada unidad y en el Cuaderno de Trabajo que se organiza a partir de las citadas capacidades básicas del área (Comprensión-Manejo de Información, Juicio Crítico y Orientación espacio-temporal).

En los textos de la serie Innova se señala que el pensamiento crítico<sup>43</sup> se desarrollarán en las unidades, especialmente en cuatro ocasiones en las que se explicita su presencia:

- La sección **Pasado y Presente**: que presenta temas de debate, “... a partir de controversias, enfoques alternativos o puntos de vista. Se relaciona aspectos importantes del pasado con fenómenos sociales actuales. Permite la comprensión de los hechos sociales a través del estudio de procesos de larga duración”.<sup>44</sup>
- La sección **Patrimonio**: que trata casos de patrimonio cultural y plantea que “Busca la valoración del legado histórico-cultural de las sociedades humanas y de la riqueza

<sup>41</sup> SANTILLANA. Ciencias Sociales 3. Serie Innova. Lima: Santillana, 2007. p.3-p.5

SANTILLANA. Ciencias Sociales 4. Serie Innova. Lima: Santillana, 2007. p.3-p.5

SANTILLANA. Ciencias Sociales 5. Serie Innova. Lima: Santillana, 2007. p.3-p.5

<sup>42</sup> “De un conjunto de actividades que permitirán afianzar el aprendizaje de las capacidades y destrezas del área: comprensión, manejo de información, orientación espacio-temporal y juicio crítico.”

NORMA. Escenarios. Ciencias Sociales para secundaria 2. Lima: Norma, 2005. p.3

NORMA. Escenarios. Ciencias Sociales para secundaria 4. Lima: Norma, 2005. p.3

NORMA. Escenarios. Ciencias Sociales para secundaria 5. Lima: Norma, 2005. p.3

<sup>43</sup> “Esta capacidad propicia la formación de ciudadanos que comprendan, evalúen y participen en la transformación de su realidad formulando propuestas y emprendiendo acciones concretas para la solución de problemas. Implica defender un punto de vista mediante una argumentación crítica y razonada.” SANTILLANA. Ciencias Sociales 3. Serie Innova. Lima: Santillana, 2007. p.5 (válido para toda la serie)

<sup>44</sup> Ibid. loc. cit.

*natural que nos ofrece el medio geográfico. Promueve una actitud de compromiso con la defensa del patrimonio cultural y natural.”<sup>45</sup>*

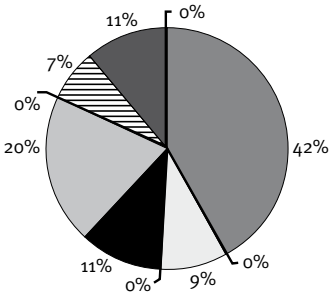
• La sección de Valores y ciudadanía: en la que se refuerza lo podría considerarse contenidos actitudinales bajo otros esquemas teóricos. *“Propicia la identificación del estudiante con los valores humanos y ciudadanos que prevalecieron en diferentes épocas y lugares. Fomenta el desarrollo de una cultura ciudadana crítica, responsable, autónoma y dialogante”<sup>46</sup>*

Finalmente como parte de de las **Actividades Finales** que incluye siempre una sección una sección titulada Juicio Crítico. y se señala que las: *“Actividades finales que favorecen el desarrollo de capacidades específicas: comprender, interpretar, argumentar, transferir. Aplicación de estrategias de análisis crítico que propician la toma de una postura y la capacidad de juzgar. Preguntas de autoevaluación que tienen la finalidad de lograr la metacognición.”<sup>47</sup>*

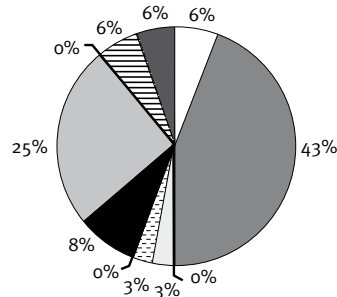
**Anexo 2**

Actividades propuestas con las Fuentes en Innova y Escenarios

**GRÁFICO 4. ESCENARIOS 3:  
ACTIVIDADES CON FUENTES PRIMARIAS**



**GRÁFICO 5. ESCENARIOS 3:  
ACTIVIDADES CON FUENTES SECUNDARIAS**



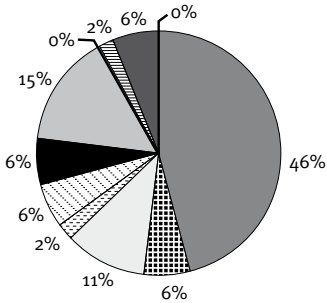
- Sin Actividad
- Comprensión lectora: identificación de información explícita
- Relacionar con contenido
- Comprensión lectora: identificación de información implícita
- Comparar y contrastar un tema
- Comparar y contrastar la postura de autores
- Identificar postura de autor
- Reflexión
- Imaginar una situación
- Investigar
- Apertura de la unidad

<sup>45</sup> Ibid.loc.cit.

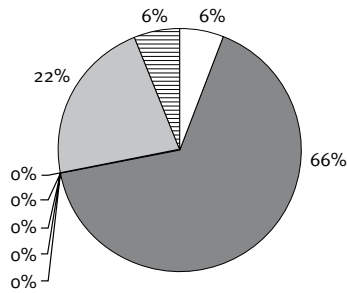
<sup>46</sup> Ibid.loc.cit.

<sup>47</sup> Ibid.loc.cit.

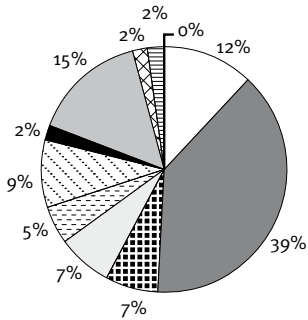
**GRÁFICO 6. ESCENARIOS 4:  
ACTIVIDADES CON FUENTES PRIMARIAS**



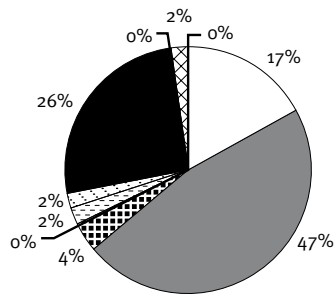
**GRÁFICO 7. ESCENARIOS 4:  
ACTIVIDADES CON FUENTES SECUNDARIAS**



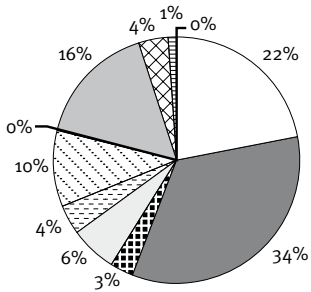
**GRÁFICO 8. INNOVA 3:  
ACTIVIDADES CON FUENTES PRIMARIAS**



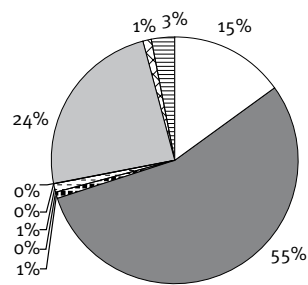
**GRÁFICO 9. INNOVA 3:  
ACTIVIDADES CON FUENTES SECUNDARIAS**



**GRÁFICO 10. INNOVA 4:  
ACTIVIDADES CON FUENTES PRIMARIAS**



**GRÁFICO 11. INNOVA 4:  
ACTIVIDADES CON FUENTES SECUNDARIAS**



- Sin Actividad
- Comprensión lectora: identificación de información explícita
- Relacionar con contenido
- Comprensión lectora: identificación de información implícita
- Comparar y contrastar un tema
- Comparar y contrastar la postura de autores
- Identificar postura de autor
- Reflexión
- Imaginar una situación
- Investigar
- Apertura de la unidad



## BIBLIOGRAFÍA

- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE CALIFORNIA. History–Social Science Framework for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve. California: Departamento de Educación de California, 2005.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE MICHIGAN. Michigan Curriculum. Framework. Michigan: Departamento de Educación de Michigan, 1996
- HERNÁNDEZ F. X., CARDONA, TREPAT C. y CARBONELL. Procedimientos en Historia. Historia Agenda. <http://www.cch.unam.mx/historiagenda/2/contenido/sea2.htm>
- HERNÁNDEZ, Xavier. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Barcelona: GRA, 2002
- GREEN, Robert Reconstruction Historiography: A Source of Teaching Ideas. The Social Studies, July/August 1991, pp. 153-157. [http://www.alaskool.org/resources/teaching/socialstudies/Reconstruct\\_historiography.htm](http://www.alaskool.org/resources/teaching/socialstudies/Reconstruct_historiography.htm)
- LERNER, Victoria los adolescentes y la enseñanza de la Historia. Historia Agenda. <http://www.cch.unam.mx/historiagenda/2/contenido/sea1.htm>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Diseño curricular nacional de educación básica regular. Lima: MINEDU 2005.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Área de Ciencias Sociales. Lima: Minedu, 2007.
- NARVAEZ, Miryam, Falú PADILLA y Manuel SOTOMAYOR. Metodologías para el desarrollo del pensamiento crítico.
- Nuevas Tendencias y Metodologías Aplicadas A La Educación. Congreso Nacional De Educadores 2324 y25 de julio 2002.
- NORMA. Escenarios. Ciencias Sociales para secundaria 3. Lima: Norma, 2005.
- NORMA. Escenarios. Ciencias Sociales para secundaria 4. Lima: Norma, 2005.
- NORMA. Escenarios. Ciencias Sociales para secundaria 5. Lima: Norma, 2005.
- PODANY, Amanda. Using primary sources in the study of history. Appendix F. En: DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE CALIFORNIA. History–Social Science Framework for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve. California: Departamento de Educación de California, 2005.
- REINO UNIDO. History. Programme of study for key stage 3 and attainment target. The National Curriculum 2007. United Kingdom. [www.qca.org.uk/curriculum](http://www.qca.org.uk/curriculum).
- REINO UNIDO. Planning across the key stage in history. 09 May 2008 [http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/history/Planning\\_across\\_the\\_key\\_stage\\_in\\_history.aspx](http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/history/Planning_across_the_key_stage_in_history.aspx).
- SÁNCHEZ PRIETO, Saturnino. La historia es una forma específica de conocimiento: Enseñar Historia es enseñar lo que la Historia es. Historia Agenda. <http://www.cch.unam.mx/historiagenda/2/contenido/sea3.htm>
- SANTILLANA. Ciencias Sociales 3. Serie Innova. Lima: Santillana, 2007.
- SANTILLANA. Ciencias Sociales 4. Serie Innova. Lima: Santillana, 2007.
- SANTILLANA. Ciencias Sociales 5. Serie Innova Lima: Santillana, 2007.
- SAVICH, Carl. Improving Critical Thinking Oakland, 2008.
- SHAHAN, Cynthia. Using multiple texts to teach content. North Central Regional Educational Laboratory. Learning Point. Naperville, 2003
- TREPAT, Cristofol. Procedimientos en historia. En: Aula de innovación educativa Nº 56 Barcelona (diciembre 1996).
- TREPAT, Cristofol. Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico. 3ª ed. Barcelona: Grao, 2000.
- TREPAT, Cristofol y OTROS. El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona: Editorial Grao, 1998.

# Textos escolares: su uso en la enseñanza de la historia

LILIANA ISABEL BRAVO PEMJEAN

## INTRODUCCIÓN

**D**esde la presentación del sector en el actual Marco Curricular chileno, se explicita el distanciamiento con una concepción del conocimiento histórico y social entendido como objetivo, universal y válido y de una modalidad de enseñanza de tipo transmisiva en donde el aprendizaje por parte de los estudiantes se explicita en la capacidad para retener y memorizar información. Al señalar que el sector de HCCSS *“tiene por propósito desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad (...), y que “(...) busca que los estudiantes perciban que la historia y las ciencias sociales no constituyen un saber lejano y desvinculado del mundo; si no que por el contrario, estas disciplinas les ofrecen un conjunto de aproximaciones conceptuales y habilidades relevantes que les pueden ayudar a comprender sus vidas, discernir sus opciones y trazar planes de futuro, a la vez que pueden ayudarles a entender su contexto social y el mundo contemporáneo, reflexionar sobre el curso de los acontecimientos y sentirse motivados a participar activamente en diversos niveles en la resolución de los problemas de la sociedad”*<sup>1</sup>; se da cuenta de una orientación disciplinar en la que la percepción de los sujetos sobre la realidad es una variable que permite explicar e interpretar el mundo.

Desde esta constatación, el rol del profesor/a y de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje cobra un nuevo sentido. Desde el profesor/a ya no se trata de describir, narrar o explicar la realidad social pasada o presente como algo dado y acabado sino que de diseñar e implementar propuestas considerando el conocimiento de la realidad como una posibilidad de interpretación argumentada y de este modo integrar la experiencia histórica y social de sus estudiantes en la construcción de la comprensión de la realidad. Desde los estudiantes, se trata de (re)significar sus experiencias sociales e históricas desde los procedimientos y categorías de análisis social aprendidos y debatidos en las clases de HCCSS. Desde el

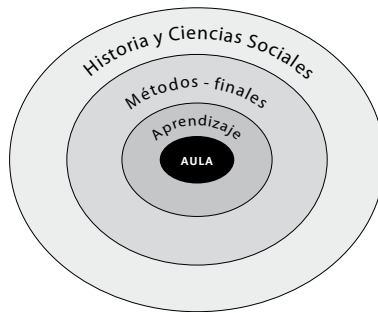
---

<sup>1</sup> MINEDUC, Marco Curricular pp. 95-96.

proceso de enseñanza y aprendizaje los discursos didácticos debieran poner el acento en la complejidad del conocimiento social.

## DISCURSOS DIDÁCTICOS

Detrás de toda propuesta de aula, hay un discurso didáctico implícito o explícito que la fundamenta. Un discurso que, construido a partir de las concepciones que tenemos sobre la historia y las ciencias sociales, sobre las maneras en que se construye el conocimiento científico y de las formas en como los sujetos incorporan lo aprendido en el análisis de la realidad social pasada y presente, orientan nuestras prácticas.



Un discurso didáctico es la explicitación (consciente o inconsciente) de nuestras concepciones, del diálogo entre el discurso científico que sustenta la enseñanza de la HCCSS desde la cual nos planteamos en el aula, las finalidades que le asignamos a dicha enseñanza y las formas en que esperamos que aprendan nuestros estudiantes. En la medida en que las concepciones sobre el conocimiento científico y sus finalidades cambian, se tensionan los discursos didácticos en uso. A modo de ejemplo, si la concepción del conocimiento histórico y social se entiende desde una lógica de discurso disciplinar objetivo, universal y válido; un discurso didáctico cuyo énfasis esté puesto en la descripción, la narración o la explicación única parece ser pertinente y al mismo tiempo coherente con una enseñanza transmisiva. Sin embargo, este discurso y modalidad de enseñanza no pareciera ser ni pertinente ni coherente con una concepción del conocimiento histórico y social que introduce la posibilidad de la existencia de más o varias interpretaciones “válidas” de los procesos históricos y sociales y renuncia a la búsqueda de la objetividad y universalidad del conocimiento disciplinar. En este caso sería más pertinente un discurso de tipo explicativo/argumentativo que da cuenta de la racionalidad actual de las disciplinas sociales.

Un profesor o profesora puede no ser consciente del discurso didáctico desde el que diseña su acción en el aula, pero no por eso su implementación es casual; responde a una manera de entender el conocimiento histórico y social y su valor en el campo educativo. En definitiva, seleccionar un contenido y no otro, optar por una metodología desechando otras, diseñar estrategias y actividades de acuerdo a ciertos criterios pedagógicos, aplicar ciertos instrumentos evaluativos; son decisiones que dan cuenta de un discurso didáctico. La no conciencia

que se pueda tener del discurso didáctico en uso, que orienta la práctica en el aula, puede explicar los cambios de enfoques o de perspectivas en la enseñanza de la HCCSS no sólo a nivel de aula, sino que principalmente a nivel institucional. No es extraño que dentro de una misma institución la enseñanza de la HCCSS se desarrolle desde perspectivas didácticas muy diferentes, dificultando por parte de los estudiantes la comprensión de las lógicas de construcción de este ámbito de explicación y análisis de la realidad y, por lo tanto, dificultando el logro de las finalidades vinculadas al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

## **DISCURSOS DIDÁCTICOS EN EL AULA**

Si el espacio de concreción de la didáctica es el aula; es también en este espacio en donde se evidencian los discursos que efectivamente implementa el profesor o profesora cuando enseña, para que otros aprendan, HCCSS. Sólo en el aula se puede evaluar la coherencia entre el discurso didáctico declarado en el diseño de una propuesta y el discurso didáctico en uso. Es en el encuentro entre la propuesta de enseñanza del profesor o profesora y la disposición y progresión cognitiva, afectiva y social de los estudiantes en cuanto a su propio aprendizaje, donde se evalúa la pertinencia de las decisiones –sobre qué, cómo y para qué enseñar y aprender– tomadas por el profesor/a al momento de diseñar una unidad de clase.

Si, como afirma Pilar Benejam<sup>2</sup>, la enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades se propone acercar a los alumnos al conocimiento científico, es necesario investigar sobre el tipo de conocimiento histórico y social que se promueve en el aula, analizar si lo que hoy se discute y se produce desde la historia y las ciencias sociales tiene cabida en el aula. Si el estudio de la HCCSS ha movilizad sus discursos y sus objetivos, también debieran producirse cambios en las formas de enseñar y aprender HCCSS en la escuela. Para esta misma autora “cuando cambia el discurso científico y sus objetivos, también se modifica la enseñanza de las ciencias sociales y, en cada caso, la didáctica procura desarrollar las capacidades que se consideran más relevantes para que los alumnos puedan construir una interpretación rigurosa del mundo y la sociedad”.

Cabe preguntarse entonces, qué está pasando en las aulas de las escuelas chilenas, desde qué discursos didácticos se está enseñando y aprendiendo HCCSS. Pregunta igualmente válida para los recursos utilizados para enseñar y aprender HCCSS, especialmente para los textos escolares porque, como reconocen Borries, Bodo von; Körber, Andreas y Meyer-Hamme, Johannes (2006) en una investigación sobre este material de apoyo, son el recurso básico para la enseñanza de este sector de aprendizaje escolar<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Benejam, Pilar (coordinadora) “Psicopedagogia de les ciències socials y de les humanitats”. Universitat Oberta de Catalunya. Edició experimental. Traducció de Liliana Bravo.

<sup>3</sup> Borries, Bodo von; Körber, Andreas y Meyer-Hamme, Johannes (Colaboradores) “Uso reflexivo de los manuales escolares de Historia: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios” en Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación N° 5, marzo de 2006. ICE Universidad Autónoma de Barcelona, ICE Universidad de Barcelona. Pp. 3-19

## DISCURSOS DIDÁCTICOS EN LOS TEXTOS ESCOLARES

Mientras la enseñanza de la historia estuvo anclada en una mirada positivista del conocimiento, la discusión sobre lo que debiera contener y transmitir un texto escolar se centró fundamentalmente en la coherencia y pertinencia de los discursos históricos y didácticos oficiales. En este sentido, un texto era pertinente si transmitía a los estudiantes el conocimiento de las sociedades de otros tiempos desde la “objetividad” de los hechos y la secuencialidad cronológica de los acontecimientos relatados.

Hoy, y desde hace ya bastante tiempo, la situación es más compleja, pues al movilizarse el discurso científico de la HCCSS desde una perspectiva de análisis única cuya finalidad educativa es la adquisición de conocimiento, a una interpretativa en donde la finalidad es la comprensión, la argumentación y la reflexión crítica de la realidad social; las demandas y los referentes para evaluar la pertinencia de los discursos históricos y didácticos de los textos escolares ya no son únicos e inequívocos.

En este nuevo escenario, en dónde se reconoce la relatividad del conocimiento, el valor de la percepción subjetiva de la realidad y la posibilidad de aproximarse al pasado y al presente desde distintas miradas y enfoques; no existe un discurso único sobre el cual podamos construir una lista de cotejo para analizar la pertinencia de los discursos didácticos de los textos escolares. Esta constatación produce tensiones en todos los niveles, si no fuera así no estaríamos hoy reunidos para conversar sobre textos escolares.

A modo de ejemplo, presento algunas de las tensiones que, desde mi perspectiva, son relevantes en un contexto de estudio y análisis del valor de los textos escolares.

- Primera tensión: La producción y edición de un texto escolar. “Leer” y (re)significar el pasado y el presente desde la aceptación de lo que algunos investigadores de las ciencias sociales denominan pluri-interpretación es, sin duda, un desafío para los autores y para las editoriales encargadas de producir y editar los textos escolares que servirán de apoyo a la docencia. Si bien en nuestro contexto, al igual que en la mayoría de los sistemas escolares, las temáticas y las finalidades de la enseñanza de la HCCSS están predefinidas en un marco regulatorio, la decisión de cómo concretar lo que este marco señala que deben aprender los niños y jóvenes de nuestro país implica tomar decisiones sobre los contenidos, los procedimientos, las actividades y los recursos. La tensión se centra entonces en la definición o reconocimiento del discurso didáctico, no siempre, explicitado, sobre el cual se elabora la propuesta conceptual y procedimental del texto escolar.
- Segunda tensión: La selección del texto escolar por parte de la escuela y del profesor o profesora. Decidir qué texto escolar es más apropiado para la enseñanza de la HCCSS no siempre se relaciona con un proyecto disciplinar definido por los especialistas del área que ejercen la docencia en cada escuela. En muchas oportunidades la selección responde a criterios económicos o de mercado más que a criterios académicos.

- Tercera tensión: El uso del texto en el aula. La acepción del texto escolar como un recurso de apoyo a la docencia se contradice con lo que ocurre en la realidad, en donde –como afirma Paula González<sup>4</sup>– los textos escolares son el recurso pedagógico más utilizado por profesores y estudiantes, haciendo de “verdaderos mediadores del currículum”. Desde mi experiencia en perfeccionamiento y capacitación de profesores, he podido comprobar que los profesores suelen conocer más el contenido del texto escolar que el del currículum y el de los programas propuestos por el Ministerio. Esto no tiene nada de particular pues la familiarización con el texto es fruto de la cotidianidad y regularidad de su uso; lo particular y preocupante se hace presente cuando lo que dice o sugiere el texto es asumido por el profesor/a como lo que se “debe” decir y hacer.

Cada una de estas tensiones da cuenta de la necesidad de contar con un sistema de evaluación crítica de los textos escolares en cada una de los niveles de decisión implicadas: producción, selección y uso.

### **PROPUESTA PARA EL ANÁLISIS DE TEXTOS ESCOLARES**

La propuesta metodológica para el análisis de los discursos didácticos explícitos e implícitos de los textos escolares, ha sido diseñada a partir de la construcción de matrices<sup>5</sup> que buscan poner la atención en tres aspectos considerados claves para determinar la pertinencia de la orientación didáctica de un texto escolar: enfoque disciplinar, marco conceptual y enfoque metodológico. Desde la explicitación de las formas de concreción de estas tres dimensiones, es posible determinar la pertinencia de este recurso de apoyo a la docencia en relación a los lenguajes narrativos y metodológicos que hoy se levantan desde la HCCSS.

- Enfoque disciplinar: todo texto escolar debiera definir su estilo de relato (narrativo, explicativo, argumentativo) y diseñar actividades de acuerdo a una concepción del conocimiento sobre el cual pretende desarrollar aprendizaje. Este enfoque no siempre es explícito, por lo que se propone la siguiente matriz de análisis del enfoque disciplinar de los textos escolares.

---

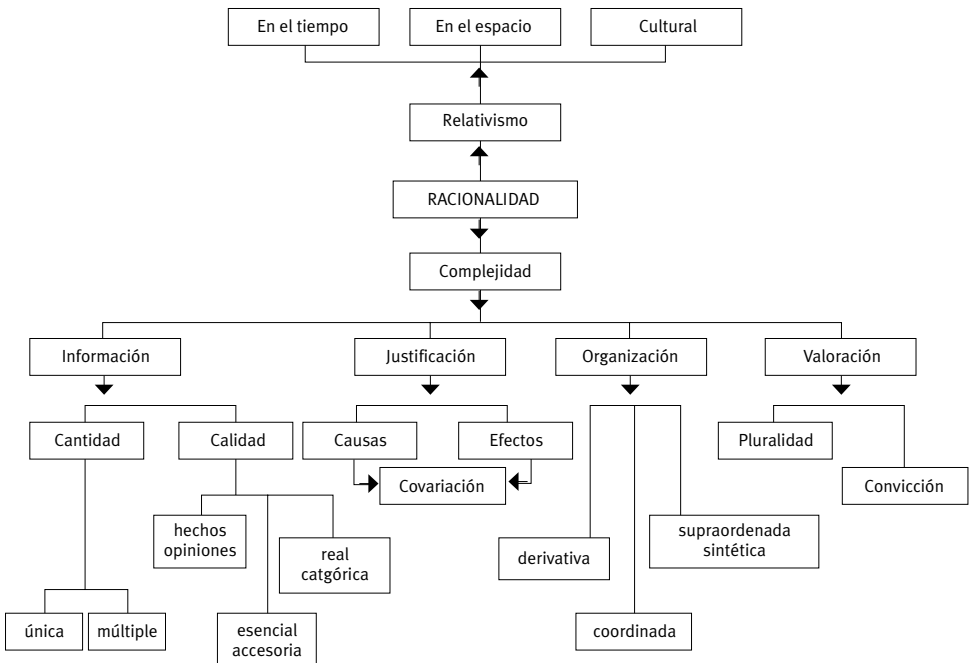
<sup>4</sup> González, Paula “Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto” en Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación N° 5, marzo de 2006. ICE Universidad Autónoma de Barcelona, ICE Universidad de Barcelona. Pp. 21 -30.

<sup>5</sup> El diseño de las siguientes matrices de análisis de textos escolares han sido construidas considerando la estructura de las presentadas por Paula González en el artículo referido en la cita anterior. Las matrices presentadas por esta investigadora, han sido diseñadas para evaluar la utilidad de los textos escolares para estimular. a) la percepción histórica; b) la interpretación histórica y c) la orientación histórica en el contexto de una investigación sobre el desarrollo de la conciencia histórica.

DIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADORES
Concepción del conocimiento histórico	Enfoque disciplinar	El texto explicita el enfoque disciplinar desde el que se desarrollan los relatos y las actividades propuestos
	Interpretabilidad de la realidad histórica y social	El relato o las actividades del texto dan cuenta de distintas interpretaciones de la realidad histórica-social
		El texto incorpora material que permite contextualizar las distintas interpretaciones seleccionadas para el tratamiento de los diferentes temas
		Las actividades permiten que los estudiantes den cuenta de la comprensión de la sociedad del pasado y el presente como una realidad interpretable

- Marco conceptual del saber histórico-social. La evaluación de la coherencia interna de un recurso didáctico se define por las relaciones de pertinencia entre el enfoque disciplinar, la naturaleza de los contenidos y las orientaciones pedagógicas de las estrategias y actividades de aprendizaje propuestas.

El marco teórico referencial desde el que se levanta la matriz para la evaluación de la naturaleza de los contenidos se define a partir del análisis desarrollado y sintetizado por Joan Pagès<sup>6</sup> en el siguiente esquema.



<sup>6</sup> Pagès, Joan (1997) "La formación del pensamiento social" en Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Editorial Horsori, Barcelona. Pp. 151-168.

Pagès plantea que uno de los primeros requisitos para la implementación de nuevas maneras de comprender la enseñanza y el aprendizaje de la HCCSS y del desarrollo del pensamiento social, es el análisis de los contenidos sociales. Para este autor, la actual racionalidad de los contenidos sociales se define por una doble constatación: el relativismo y la complejidad del conocimiento. El saber social es relativo en cuanto cada proceso histórico que da cuenta de una realidad social específica, sólo es comprensible cuando se analiza desde su contexto. En palabras de Pagès, el saber social debe *contextualizarse tanto en el tiempo, en el espacio y en el seno de la cultura de la que emerge y en la se construye* (p. 158) para poder analizarlo y comprenderlo. Por su parte, la complejidad del saber social, se explica por la diversidad de las modalidades de presentación, conceptualización e interpretación de la información histórica y social.

Si aplicamos el análisis de este autor como referente para la evaluación de la complejidad de los contenidos trabajados en los textos escolares, debiéramos, en primera instancia, interrogar al manual o texto escolar por la presencia/ausencia de información clave para contextualizar temporal, espacial y culturalmente dicha realidad. En segunda instancia, debiéramos analizar la presentación y análisis del saber social en los textos escolares considerando la información disponible en términos de cantidad (única o múltiple) y calidad (hechos/opiniones, esencial/accesoria o real y categórica); la justificación de los procesos sociales en términos de análisis causal o multicausal<sup>7</sup>; la organización de los saberes en función de sus relaciones internas y, finalmente, la valoración del saber social planteada desde la convicción o la aceptación de la pluralidad de percepciones. Siguiendo esta lógica, la matriz para el análisis de de los contenidos, podría plantearse de la siguiente manera:

DIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADORES
Relativismo del saber histórico-social	Contextualización temporal	El texto considera información y/o actividades que permiten contextualizar temporalmente el proceso histórico-social propuesto
		El texto incorpora información y/o actividades que permiten la contextualización temporal de los procesos históricos y la realidad social, considerando categorías temporales diferentes a la cronología (cambio y permanencia, sucesión, paralelismo)
		El texto incorpora información y/o actividades que permiten la contextualización temporal de los procesos históricos y la realidad social, considerando diferentes niveles de temporalidad (larga-mediana-corta duración)

<sup>7</sup> En este punto se decide incorporar la noción de multicausalidad en cuanto, tanto a nivel de contenidos como de objetivos, es una recurrencia en nuestro marco curricular.



DIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADORES
Relativismo del saber histórico-social	Contextualización espacial	El texto considera información y/o actividades que permiten contextualizar espacialmente el proceso histórico -social propuesto
		El texto incorpora información y/o actividades que permiten la contextualización espacial de los procesos históricos y la realidad social, considerando categorías espaciales diferentes a la localización (conceptualización, orientación, representación)
		El texto incorpora información y/o actividades que permiten dar cuenta de los efectos de la contextualización espacial de los procesos históricos y la realidad social, a partir categorías de análisis espacial identificables (lugar, región, territorio, medio ambiente)
	Contextualización cultural	El texto considera información y/o actividades que permiten contextualizar culturalmente el proceso histórico-social propuesto
		El texto incorpora información y/o actividades que permiten la contextualización cultural de los procesos históricos y la realidad social, considerando distintas dimensiones de construcción cultural (económica, social, política)
		El texto incorpora información y/o actividades que permiten dar cuenta de la contextualización cultural en el análisis de los procesos históricos y la realidad social
Complejidad del saber histórico-social	Presentación de la información	El texto incorpora información de distinta naturaleza (hechos, opiniones) para analizar y comprender la complejidad de los procesos históricos
		La información presentada en el texto es esencial para comprender la complejidad de los procesos histórico sociales
	Justificación de los procesos histórico-sociales	La justificación de los procesos histórico sociales considera la multicausalidad como categoría de análisis
	Organización de los saberes procesos histórico-sociales	La organización de la información promueve la interrelación de variables sociales en el análisis de los contenidos
	Valoración del saber histórico-social	El texto y/o las actividades valoran la pluralidad de visiones del conocimiento histórico y social

- Enfoque metodológico. Esta dimensión da cuenta del cómo enseñar HCCSS y hace referencia a las concepciones pedagógicas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la HCCSS y por ende, a las formas de aproximar los lenguajes y procedimientos de construcción disciplinar a los estudiantes.

DIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADORES
Estrategias de construcción del conocimiento	Planteamiento de problemas	El texto presenta interrogantes que hacen de hilo conductor en el tratamiento de las distintas unidades
		El texto incorpora actividades que permiten a los estudiantes levantar problemas/interrogantes sobre la realidad social del pasado y/o del presente
	Trabajo con fuentes de información	El texto incorpora fuentes de distinta naturaleza para el tratamiento de las distintas unidades
		Las actividades del texto desarrollan la capacidad de buscar información histórica y social sobre un tema o problemática específica
		Las actividades del texto desarrollan la capacidad de seleccionar y jerarquizar información histórica y social sobre un tema o problemática específica
		Las actividades del texto desarrollan la capacidad de analizar información histórica y social sobre un tema o problemática específica
Estrategias de análisis y comunicación del conocimiento	Interpretación de información histórica y social	Las actividades del texto plantean tareas orientadas a comparar y contrastar información histórica y social, utilizando fuentes de distinta naturaleza
		Las actividades del texto desarrollan la capacidad para interpretar información histórica y social
	Comunicación de opiniones argumentadas sobre la realidad social de pasado y del presente	El texto propone actividades que permiten defender interpretaciones sobre temas histórico-sociales
		El texto propone actividades que permiten defender interpretaciones propias dando razones, ejemplos y evidencias a favor de la idea que se defiende

### A MODO DE PROYECCIÓN DIDÁCTICA

La propuesta de matrices presentada para el análisis de los discursos didácticos implícitos y explícitos que orientan la producción de los textos escolares, es una propuesta surgida del reconocimiento de la importancia de este material en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la HCCSS y la centralidad que tiene en el desarrollo de la clase en muchas de las escuelas de nuestro país. La opción de diseñarlas desde la perspectiva de las concepciones del conocimiento histórico y social de las que dan cuenta las narraciones, materiales y actividades

diseñadas, es una opción que se fundamenta en la especificidad disciplinar de la didáctica. Es desde las formas de construcción del conocimiento histórico y social y de los debates de sus sentidos y proyecciones, desde donde se construye la didáctica. Por esta razón la opción ha sido analizar el texto desde la primera cuestión necesaria de resolver a la hora de diseñar una propuesta de aula: ¿qué historia y qué ciencias sociales enseñar? Una vez resuelto esto, podemos centrarnos en el análisis de la pertinencia de las estrategias y actividades desde un enfoque más instruccional.

El resultado de la aplicación de matrices de este tipo sólo tienen sentido si su uso se entiende, al igual que el proceso de comprensión de la realidad social, desde el relativismo y la complejidad de sus planteamientos. Relativismo porque la determinación de las dimensiones depende de lo que cada profesor o profesora espera y demanda de un texto escolar. Por lo tanto, las dimensiones aquí presentadas pueden no ser las apropiadas para un análisis que se plantea desde otra concepción de la HCSS o desde otro campo de necesidades. Complejidad porque asume como requisito de entrada la actualización del diálogo entre la disciplina y su enseñanza.

Con todo, la propuesta busca informar sobre lo que un determinado texto escolar puede aportar al desarrollo de la enseñanza de la HCSS desde un enfoque crítico de la realidad social. Conocer las limitaciones discursivas y procedimentales de un texto puede, por una parte, ayudar a ver este recurso como un material de apoyo más, como un componente didáctico que colabora en el logro de los aprendizajes de nuestros estudiantes y no como la fuente de la cual depende lo que se enseña y se aprende. Por otra parte, a modo de imperativo profesional, debiera ser la base para el diseño e implementación de estrategias y actividades que garanticen un análisis de la realidad consecuente con el relativismo y complejidad del conocimiento social.

# El libro didáctico de geografía en el contexto de aprendizaje

HELENA COPETTI CALLAI

**E**ste trabajo parte de la comprensión que el Libro-Didáctico es una posibilidad para democratizar el acceso al conocimiento y como tal, una poderosa herramienta para la construcción de la ciudadanía. Para ello presenta el análisis de determinadas cuestiones de la Educación Geográfica en un libro elegido entre los más usados en la Educación Básica en Brasil.

Se parte del debate de lo que se entiende por Educación Geográfica y cuál es su función en la Geografía de la Escuela Básica. Luego se plantea el desafío para que sea posible hacer una educación geográfica en la escuela; y por fin, se trata de entender los desafíos, a partir de un libro didáctico que fue considerado para analizar el significado del texto didáctico en el proceso enseñanza-aprendizaje. Estos desafíos se los presentan considerándose lo siguiente: la secuencia didáctica, el concepto de Lugar y el estudio de la Geografía escolar, el concepto de Lugar como estructurante de una unidad en el LD y los tipos de contenido.

Los desafíos son analizados a partir de los estudios que ocurren en el contexto de la investigación en Didáctica y Enseñanza de la Geografía que ha buscado en la investigación científica la caracterización de cómo está la enseñanza-aprendizaje de esa asignatura y de cómo son tratados los conocimientos curriculares de la misma en la escuela.

Por fin, en las consideraciones finales se exponen las constataciones posibles en el sentido de pensar posibilidades para la construcción de un texto didáctico que empuje el avance del aprendizaje de la geografía y además, considere la importancia de la Didáctica en la enseñanza.

## **EDUCACIÓN GEOGRÁFICA EN LA ESCUELA BÁSICA**

Considero que la Educación Geográfica se presenta hoy, como la posibilidad de hacer significativa la enseñanza de una asignatura curricular, siempre presente en la educación básica. En ese sentido, la importancia de enseñar geografía debe ser por la posibilidad que la asignatura incluya en su contenido debatir respecto a las cuestiones del mundo de la vida. Para irse

más allá de una simple enseñanza, la educación geográfica considera importante conocer el mundo para transformarlo de acuerdo con las necesidades de la sociedad en general, buscando superar las diversas formas de exclusión.

El análisis geográfico a través de la verificación de cómo las acciones de la sociedad se concretan/ materializan en el espacio, nos lleva a debatir nuestra realidad. Los hombres en su vida en la sociedad producen su historia y ésta se materializa en el espacio. Entendemos, entonces, que el espacio es también construido en el cotidiano de nuestras vidas.

El análisis geográfico nos permite observar, analizar y comprender ese espacio construido como base física de la sociedad, pero, al mismo tiempo, como sujeto activo en el establecimiento de límites y posibilidades para la realización de la vida social. Para hacer el análisis geográfico se hace necesario desarrollar raciocinios espaciales. A través de eso, el estudiante puede aprender a pensar y a crear, de esta forma, las condiciones para construir su conocimiento. Este resulta de los procesos de contacto con la información y la organización mental de los datos e informaciones que se proponen al estudiante.

En los libros didácticos, se encuentra muchos datos disponibles, por lo que el desafío es transformarlos en informaciones y constituir las bases para la construcción del conocimiento. En este sentido, es fundamental problematizar y contextualizar el contenido que va a ser trabajado.

La Geografía escolar trabaja con la enseñanza de un producto y una de las formas de presentarlo es por medio del libro didáctico. Éste se basa en la producción académica de la Geografía, (que se ocupa en solucionar los problemas puestos por la humanidad a partir de la investigación), y, por otro lado, se basa en inúmeros datos que no necesariamente son científicos, pero que provienen de varios orígenes del cotidiano, de almanaques, de libros de literatura, de noticias, de periódicos, de revistas...

Un texto didáctico se presenta como acabado y listo al alumno, por lo que le toca al profesor hacer los cuestionamientos que le permitan reconocer la inestabilidad y la superación del conocimiento. Al cuestionar es posible abrir camino para descubrir lo nuevo para más allá de lo que ya está puesto. ¿Será posible para un texto didáctico estar abierto para que el contenido del mismo pueda ser problematizado y contextualizado?

Las actividades que el texto presenta pueden ser la estrategia para dar cuenta de esas cuestiones que son fundamentales en el proceso de construcción del conocimiento. Es importante cuestionar si el texto presenta una secuencia didáctica ¿o es el profesor que debe de realizarla? La secuencia didáctica tiene como expectativa la realización de un aprendizaje significativo y que permita que el alumno construya un pensamiento autónomo, siendo él el propio autor de su aprendizaje, capaz de articular distintos contenidos en la búsqueda de entendimiento de la realidad en la cual vive. Observando los textos didácticos, se puede verificar si el LD presenta esa posibilidad de realizar la secuencia didáctica. Otra cuestión también importante es ver si el texto le permite al profesor, la apertura para que éste pueda

realizar esa estrategia didáctica de hacer las secuencias que encaminen hacia la construcción del conocimiento.

Seguir una secuencia didáctica en la enseñanza-aprendizaje de geografía es interesante para el profesor para que éste tenga el control del proceso de la enseñanza de lo que está haciendo. Para el alumno puede ser el camino que le permita aprender más y mejor. Depende de cuál es la secuencia didáctica. Se cuestiona, entonces, si se puede advertir en un libro didáctico, a través de los textos y actividades presentadas, cuál es la secuencia adoptada.

## DESAFÍOS

### 1. La secuencia didáctica

Se puede considerar que una secuencia didáctica interesante es aquélla que objetiva un aprendizaje significativo y que para eso articula contenidos y estrategias diversas.

A continuación presento un intento de definir la secuencia didáctica a partir de lo que está en un capítulo del libro elegido para observación:

**Título del capítulo:** Movimientos Sociales y Ciudadanía

**1. Movimientos Sociales en el campo:** a) – epígrafe de D. Helder Câmara; b) texto; c) Ahora te toca a ti. **2. Movimientos Sociales en el campo en Brasil:** a) texto con grabado ilustrativo y tres mapas: – Comunidades remanentes de Quilombos – situación de las Tierras Indígenas de Brasil – 2003; Ocupaciones de Tierras en Brasil – 1988-1998; y un texto; Cómo funciona un campamento del MST. **3. Movimientos sociales en la Ciudad:** a) texto subdividido en: – movimiento operario en Brasil; movimientos sociales urbanos; los nuevos movimientos sociales. Presenta tres fotos, pero sin comentarios y sin evidenciar interconexiones con el texto; b) Recuadro con pequeños textos explicativos; c) Ahora te toca a ti; d) conexiones; e) Ahora te toca a ti.

El epígrafe luego del título demarca la línea política que trata el texto que inicia con el comentario de la misma y sigue presentando los movimientos sociales como forma de organización de la sociedad, con ejemplos del pasado en Europa y luego en Brasil. Son muchas informaciones presentadas de manera simplificada, y como si fuera la única interpretación posible del fenómeno, no como una versión. Luego presenta ejemplos del siglo XX en el mundo. La sección “Ahora te toca a ti” indica que se elabore una síntesis de un pequeño texto de un escritor francés. Es la vieja y tradicional actividad de leer y resumir que acaba caracterizando las actividades de geografía en la escuela, todavía presente en el siglo XXI.

El texto del ítem 2 y los grabados se relacionan con lo que está siendo presentado; sin embargo, esta relación es solamente la indicación de figuras a lo largo del texto. No hay una reflexión de lo que se presenta y tampoco análisis de las mismas, lo que enriquecería el texto y haría que el alumno estableciera las conexiones y así, tendría más interés en el asunto. El texto presentado en un recuadro está simplemente agregado y no presenta ningún comentario.

El texto del ítem 3, presenta informaciones respecto a temas tratados en cada subítem y en la parte “*Ahora te toca a ti*” presenta informaciones sobre desempleo y sugiere que sean destacadas las causas del mismo y al final, sugiere que sean presentadas estrategias para combatir el problema. Invita al alumno a pensar respecto a la cuestión y le da el derecho a su creatividad. De nuevo, en el mismo capítulo, en “*Ahora te toca a ti*”, propone que sea escrito un texto a partir de una foto de una caricatura, y define cuáles son las expresiones que deben ser usadas. “*Punto de vista*” presenta un pequeño texto y sugiere que se haga un resumen del mismo.

La secuencia didáctica propuesta puede ser analizada a partir de las siguientes observaciones:

Las temáticas tratadas se relacionan con el tema principal, pero los textos son esencialmente informativos, los ejercicios propuestos son simples y no exigen reflexión y desarrollo del pensamiento articulado para solucionar problemas. No hay interrelaciones entre las varias proposiciones, en el sentido de destacar el concepto articulador propuesto en el inicio de la Unidad. No ocurre interrelación que articule las informaciones en el sentido de una reflexión más profunda sobre las temáticas tratadas.

Avanzando en este análisis se puede investigar si en los varios textos presentados es posible que se perciban los aspectos a seguir, puesto que los considero fundamentales para el aprendizaje de geografía: 1– el libro desafía a los estudiantes a que se involucren en el aprendizaje de forma autónoma; 2 – se considera el conocimiento previo del alumno; 3 – hay sensibilización para despertar intereses, motivación; –4 –hay problematización y contextualización.

Este extracto del Manual do Profesor propone:

“El objetivo es preparar al alumno para la *autonomía* ante las numerosas situaciones impuestas por la vida social. Esta preparación involucra la problematización y la profundización de los contenidos fundamentales de la Geografía, tal como la creación de oportunidades para que el joven desarrolle su capacidad de evaluar cuestiones a partir de sus propios valores, manejando datos e informaciones de forma metódica, dinámica y en una visión prospectiva.” – Sigue con la explicación de las actividades: “*Lección de cartografía* – que propone la interpretación o la construcción de grabados que estimulan a la imaginación del alumno y complementan los sentidos del texto escrito; *Conexiones* – que propone análisis de los temas de forma integrada e interdisciplinaria... y “apropiarse de los lenguajes propios de las temáticas geográficas, ampliando su capacidad de percepción y relacionándolas con la vida cotidiana. “*Ahora te toca a ti*” – implica siempre que es posibles, en toma de decisión en situaciones de la vida real. “*Punto de vista*” – presenta textos con distintos posicionamientos respecto al asunto estudiado. Se espera que el alumno confronte los contenidos aprendidos con las ideas de los diversos autores. *Ejercicios complementarios* – para comprobar los conocimientos.” (Manual do Profesor, p.5)

Como se puede constatar, la intención es la más avanzada en el marco de los debates que hoy ocurren en la didáctica de la Geografía. La proposición hecha a los profesores indica los objetivos que los autores tuvieron al elaborar el libro y las sugerencias de actividades que propone en el contexto de los asuntos tratados. Pero, al confrontar los textos presentados y las actividades propuestas, se puede constatar que hay desarticulación en algunos momentos entre la proposición puesta en el Manual del Profesor y el desarrollo en el contexto del libro del alumno.

Por lo que se refiere a la *cuestión de la autonomía* aparece en las propuestas de actividades al pedir a los estudiantes que emitan sus opiniones respecto de los textos.

Respecto el *Conocimiento previo del alumno*, el texto trae música, literatura de épocas pasadas y las relaciona con los momentos actuales; los grabados y fotos son actuales y los textos de revistas también. Eso les da a los estudiantes oportunidad de hacer el entrelazamiento de los temas a estudiar con otros aspectos de la realidad cotidiana. Sin embargo, los textos son básicamente informativos y presentan una versión de los hechos y fenómenos, pero no se expresa tal cosa claramente. Pasa la idea de que ésta es la única manera de tratar el fenómeno. Si hubiera una llamada para interrelacionar con cuestiones que el estudiante conoce de hechos del lugar o incluso aquéllos traídos por la *Mass media* y que sean del momento, se podría establecer la conexión del conocimiento propio y trabajar éste en el sentido de transformarlo más científico. En un capítulo en el cual se trata de “Cultura joven y conflicto”, las proposiciones envuelven la vida del estudiante, sea al proponerle que haga un relato de un día de su rutina, demostrando estar conectado con el mundo, y al proponerle una entrevista con una persona que tenga más de 50 años de edad para comparar el gusto musical y las formas de presentación de la música. Pero, lo que se presenta es que esta posibilidad de interrelación está más presente en esas temáticas más próximas a la vida de los jóvenes. Asimismo, no hay esfuerzo en interrelacionar problemas de la economía, política, relaciones internacionales. ¿Es más difícil? Las cuestiones de los ejercicios de un modo general, se resumen a buscar en los textos las respuestas que abordan las informaciones presentadas. No hay el desafío de trabajar con la *escala de análisis*, lo que permitiría articular los conocimientos que el alumno posee, a partir de los problemas que enfrenta en su familia y en la comunidad con la cuestión abordada.

En un ejercicio propuesto en la página 286 podría ser el momento de interrelacionar conocimiento de los alumnos con lo que está siendo presentado; sin embargo, las proposiciones de actividades se resumen a 5 preguntas cuyas respuestas pueden ser encontradas en los textos presentados, eso es, leer y contestar para saber lo que es más importante. Más abajo hay un ejemplo de esa posibilidad al presentar un texto sobre el comunismo como un espectro que ronda por Europa y propone que el estudiante verifique si existe en su localidad un ejemplo de lo que fue leído.

Respecto a la *sensibilización y despertar intereses*, considero que los textos presentados pueden despertar interés al tratar de cuestiones muy presentes en la vida actual. Pero lo que



está puesto en el libro podría ser mejor interrelacionado. Una posibilidad de motivación sería dejar claro que cualquier texto es siempre una versión del hecho o fenómeno, y a partir de entonces, se puede establecer el debate y la problematización. Haciendo con que la tensión generada avance en la búsqueda de explicaciones que satisfagan. Pero eso no está puesto de forma clara, por lo contrario, no hay esa problematización en el interior de los textos. En ese aspecto se puede considerar que si hubiera de hecho un tratamiento del concepto de Lugar como articulador del capítulo y la búsqueda de interpretación de los fenómenos considerándose la escala de análisis, sería posible un salto de calidad en la medida que el estudiante podría tener más involucramiento con el conocimiento y se interesaría en avanzar.

*La motivación, problematización y contextualización* – En el conjunto se puede constatar que falta motivación en los textos que pueda interesar a los jóvenes, haciéndolos percibir que lo que el texto presenta son problemas que él, en su vida, en el lugar en el cual vive, también los sufre. Son traídos problemas concretos, pero distantes de la vida de los alumnos, caracterizándose más bien como informativo y poco desafiador. Las informaciones no son problematizadas, ni en los textos y ni en el uso de los otros lenguajes, como tampoco ocurre en las actividades propuestas. Si hubiera la problematización, se encaminaría para la contextualización, necesaria para justificar o criticar la cuestión, pues los hechos que ocurren en el mundo son “situados y dados”, y para eso se hace necesario tener los argumentos para explicárselos.

## 2. El concepto de Lugar y el estudio de la Geografía escolar

A continuación, para dar cuenta del análisis de la cuestión didáctica en los textos escolares, tomo en este trabajo (que es parte de un estudio más amplio involucrando varios conceptos), como punto de partida un concepto que considero fundamental en el estudio de la geografía escolar. Es el concepto de *Lugar* que nos interesa entender que se expresa como la posibilidad de entender el mundo.

Antes de avanzar con esta proposición, se hace interesante verificar cómo ese concepto es tratado en la geografía, y, para eso busco el apoyo de Cavalcanti (1998: p 89-90), que hace una sistematización al respecto. Dice ella que:

“... en la perspectiva humanística – es el espacio que se torna familiar al individuo, es el espacio de lo vivido, de lo experimentado (Cavalcanti, p. 89) en la concepción histórico-dialéctica, lugar que puede ser considerado en el contexto del proceso de globalización... la comprensión de la globalización requiere el análisis de las particularidades de los lugares que permanecen, pero que no pueden ser entendidas en sí mismas (Cavalcanti p.90) en la óptica del pensamiento posmoderno... se coloca... la noción de totalidad para explicación del lugar. El lugar no será explicado por su relación con la totalidad, ya que todo desaparecería y cedería espacio al fragmento, al micro, al empírico individual.”(Traducción libre)

Trabajando en la perspectiva de “estudiar el lugar para comprender el mundo”, (Callai, 2008, p.84), entiendo que el concepto de lugar es importante en el estudio de la geografía. Para estudiar el lugar es fundamental reflexionar sobre cuál es el significado del espacio en la vida de las personas y de las sociedades en general. Considero que el espacio es construido y es el resultado de toda la vida que allí existe, sea vida resultante solamente de la naturaleza, sea resultante de las formas de organización y distribución de los hombres y de las relaciones de éstos con la naturaleza. Él es el territorio apropiado que demuestra en sí mismo, a través de señales, la historia de las vidas que allí fueron y todavía siguen siendo vividas. De esa forma, como territorio apropiado, es el resultado, pero asimismo genera necesidades, exige definiciones, impone límites y presenta posibilidades. El espacio adquiere/incorpora un poder que es político y que puede dar los contornos para la acción humana, siendo posible, inclusive, hablarse de poder del espacio, (Callai: 1986). Entonces, todos son responsables por la construcción del espacio, todos los hombres son capaces de dejar sus marcas.

Es por eso que se torna significativa la reflexión respecto al lugar en que vivimos. Entendiendo el lugar a partir de ese concepto de espacio, se puede reconocer las capacidades decurrentes de los principios endógenos y de participación de los varios actores sociales en los procesos de construcción de la vida, produciendo un espacio mientras hacen su historia. El conocimiento de las potencialidades del lugar y de las capacidades de acción de las personas que allí viven, son condiciones fundamentales para el ejercicio de hacer del lugar aquello que interese a quien vive en él.

Reconocer que existen potencialidades en el lugar y que las personas tienen capacidades, muchas veces para más de lo que les es exigido y hasta permitido, ya es un paso hacia la búsqueda de construcción de un lugar solidario para la vida de todos los que allí viven, pero sobretudo es muy importante entender lo que está ocurriendo, sea en el lugar, sea en el mundo. Esa búsqueda genera necesariamente un proceso de aprendizaje, con significado para la vida particular de cada uno y la vida del/en el conjunto de la sociedad. Es decir, no es la escuela simplemente cumpliendo contenidos curriculares, pero desarrollando actividades que transformen al sujeto capaz de conocer para cambiar. Y, principalmente, encontrar los caminos para cómo cambiar, pues estamos viviendo en un mundo que necesita ser conocido y comprendido no por el lugar en sí, pero en el conjunto en que cada lugar se contextualiza. En las palabras de Milton Santos:

“Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadão conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro” (Santos, 1994:p. 121)

A partir de esa comprensión, el desafío es el de ser cada uno protagonista en /de la construcción de su espacio, de su historia y de su sociedad. Este papel de que cada uno sea autor

de su propia vida se coloca como alternativa para hacer frente al proceso de globalización que se impone sobre todos los lugares de todo el mundo. La capacidad de percibir cómo es el lugar, cuál es su conexión con el mundo, cuáles las posibilidades de hacer frente a las presiones externas, pasa a ser fundamental para hacer las elecciones y definir las formas de organización y planeamiento de las inferencias en el desarrollo.

Lo que es ese lugar y cuál es la “fuerza del lugar” (Santos, 1996), puede ser el desafío para que profesores y estudiantes de todos los niveles se preocupen con la investigación, conocimiento y comprensión del lugar. En el lugar es que se puede tener la real dimensión de lo universal, pues es en el lugar que conocemos, vivimos, pisamos, que podemos sentirlo y vivenciar todo lo que nos afecta.

### 3. El concepto de lugar como estructurante de una unidad en el LD.

En el sentido de lo que está puesto anteriormente, interesa verificar cómo el texto del libro didáctico trata el concepto de Lugar. El libro considerado para observación presenta una estructura dividida en Unidades que abarcan capítulos y éstos teniendo como indicadores: el *concepto estructurante*, los *contenidos conceptuales* y los *contenidos actitudinales*<sup>1</sup>. El concepto estructurante “es la idea más general que organiza la unidad.” En el caso del análisis de una Unidad del libro considerado, este concepto estructurante es el Lugar, que, sin embargo, no aparece como estructurante a lo largo del texto didáctico. No está colocado en ningún lugar, el concepto, ni a través de su definición, ni en la explicación de cómo él estructura la unidad. No hay referencia al concepto en las actividades, y, muy esporádicamente aparecen situaciones en que es considerado, por ejemplo, en la página 270, cuando dice: “Por fin, dependiendo del lugar donde tú vives, es mayor o menor tu acceso a la escuela y servicios de salud, o incluso tu prestigio social en la escala de valores vigentes.” En otros momentos, aparece referencia a lugares, pero no especifica el significado del concepto y tampoco lo considera como una categoría de análisis que permitiría trabajar con la escala de análisis debatiendo, incluso, cuestiones que el texto presenta, por ejemplo, respecto a la globalización. Considerándose como significativa la interpretación del concepto de Lugar, conforme lo expuesto arriba, era de esperar que como el concepto estructurante de una unidad fuera abordado en sus dos dimensiones: de espacio que sirve de sustentación para determinada sociedad, y como categoría de análisis. Sin embargo, ni de una forma ni de otra aparece, lo que lleva a considerar que como concepto estructurante, no hay nada explicitado en el referido libro didáctico.

### 4. Tipos de contenido

Otro aspecto a ser considerado es respecto del tipo de contenidos que el LD trae.

En la página 4 del Manual do Profesor está presentada la Unidad V, que es en este estudio la más analizada por el hecho del debate del concepto escogido, el Lugar, y por ser éste presentado como el concepto estructurante de la obra.

<sup>1</sup> Relativos a actitudes. N.T.

## UNIDAD V. GEOGRAFÍA Y CAMBIO SOCIAL

CAPÍTULOS	CONCEPTO ESTRUCTURANTE #	CONTENIDOS CONCEPTUALES ##	CONTENIDOS ACTITUDINALES ###
27. La Geografía de los excluidos 28. Salud y políticas públicas 29. Movimientos sociales y ciudadanía 30. Geografía del crimen 31. Cultura joven y conflicto 32. Brasil y los desafíos del siglo XXI	Lugar	Estado del bienestar social Exclusión social Políticas públicas Desarrollo humano Salud pública Política urbana Movimiento social Reforma agraria Tribus urbanas	Posicionarse políticamente respecto de las diferencias y opiniones ajenas. Apreciación de manifestaciones artísticas. Disposición para interpretar y producir informaciones.

# Idea más general que organiza la unidad.

## Ideas nucleares que permiten la comprensión dinámica (relacional y gradual) de los hechos geográficos.

### Contenidos que involucran conocimientos y creencias (valores éticos), sentimientos y preferencias (actitudes) y acciones y declaraciones (normas o reglas de conducta).

Considerándose que se puede establecer una clasificación de los contenidos trabajados, de acuerdo con su característica en factuales, procedimentales, actitudinales y conceptuales, defino el significado de cada uno y a continuación la verificación de los mismos en el LD.

**Contenidos factuales:** (no está explicitado en el LD), son aquéllos de hechos singulares, que abordan fenómenos concretos. Son los datos que puestos a disposición pueden tener uso variado. Esos usos pueden ser del alumno memorizando el dato, y a través de la memorización, al repetir, crear asociaciones capaces de auxiliar en la “protección de los datos”, en especial para dar cuenta de la realización de la averiguación de aprendizaje.

A mi entender, éstos son básicamente los contenidos que incluye por el LD. Ellos informan respecto de los fenómenos, hechos o temas. Son listas de temas que traen informaciones extraídas de varias fuentes y en el texto escrito por el autor su forma de entendimiento de las mismas.

**Contenidos procedimentales:** (no está explicitado en el LD), significa construir la capacidad de hacer saber hacer. Eso permite que el estudiante sepa adoptar los procedimientos adecuados para realización de determinada tarea, significa que él aprendió a hacer, que él sabe hacer. Al tener el contacto con varios datos e informaciones, él sabe trabajar, hacer las articulaciones, confrontar ideas, reorganizar su aprendizaje, su conocimiento, elevándolo a otro nivel de mayor complejidad. Realizar el aprendizaje de esos contenidos procedimentales, requiere la mediación del profesor, pues siempre será supuesto el debate, el conflicto entre las varias formas de ver el tema. Eso puede ocurrir en el contexto de un trabajo de grupo, en observaciones concretas de la realidad y también en la interacción con el texto. En el trabajo con mapas, con gráficos, tablilla, con trabajos de campo-observaciones, entrevistas con la orientación espacial, se puede verificar la capacidad del alumno de trabajar con variadas fuentes, y conseguir tener los instrumentos para dar cuenta de hacer el estudio específico.

En una enseñanza que preconiza la autonomía del sujeto, ese tipo de contenido es básico e intransferible. El texto supone que eso pueda ser realizado, pero no presenta desafíos ni propuestas para dar cuenta de esa tarea. Le toca al profesor hacer la mediación – coordinando las acciones para que el estudiante avance, mas no hay en el Manual do Profesor, la sugerencia de este tipo de posicionamiento pedagógico.

**Contenidos actitudinales:** son aquéllos que tratan de valores, de actitudes, de comportamiento. Está fuertemente asentado en las relaciones entre los diversos grupos e individuos de la escuela, y de esa manera, envuelve el aspecto afectivo y emocional.

Según el libro, estos son los “*contenidos que envuelven conocimientos y creencias (valores éticos), sentimientos y preferencias (actitudes) y acciones y declaraciones (normas o reglas de convivencia social)*”

Observando los textos, esos conceptos aparecen en el material analizado, pero de forma tímida y no muy clara. No hay debate de los conceptos elegidos; ellos simplemente son tratados en el texto como la información traída o por la propuesta de actividad. No están explícitamente considerados.

**Contenidos conceptuales:** son aquellos contenidos que el estudiante puede, además de reproducir y de repetir la definición del contenido trabajado, usarlo como instrumento para interpretar, para avanzar en la comprensión de la realidad en que vive o simplemente de la temática que está siendo estudiada. La idea de construcción de conceptos supone que sea cada vez mayor la complejidad del mismo, a lo largo de los aprendizajes. Supone ser capaz de problematizar y de contextualizar lo que está siendo estudiado, contextualizando la temática en un ámbito mayor.

Ese tipo de “contenido conceptual” no está indicado en el libro, tampoco en el manual del profesor. Es, por lo tanto, un cuidado pedagógico que si fuese contemplado, podría ser evidenciado en el libro, transformando el aprendizaje en un proceso más consistente.

## CONSIDERACIONES FINALES

El concepto de Lugar – considerado el estructurante, no es siquiera debatido y podría representar la posibilidad de interrelacionar con la vida del alumno. Aparece como concepto articulador en la proposición del Manual do Profesor, pero no es formalmente articulador en los textos, ni tampoco es debatido como concepto. Lo interesante es que está en la proposición y en las orientaciones al profesor, pero además de no aparecer en los textos, no es considerado en las orientaciones de actividades.

Aparece en algunos momentos de forma tímida en las actividades interrelacionando las cuestiones. No hay articulación ni tampoco proposición a lo largo del texto de considerar como concepto estructurante y ni en el trato de las informaciones, mucho menos en las actividades propuestas.

Si los contenidos conceptuales fueran considerados dentro del planeamiento, se podría avanzar en el aprendizaje, pues estos *oportunizarían* el proceso de complejidad a través de la transformación de la información en conocimiento.

Toda la actividad pedagógica exige la mediación del profesor. Es el establecimiento de los caminos por donde el estudiante puede caminar; son los desafíos que le son propuestos. Así, cualquier texto didáctico tiene utilidad para ser aplicado en sala de aula, desde que no pase a ser el elemento esencial y único del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No hay en el libro propuesta de tratar los contenidos procedimentales ni los conceptuales. Esos podrían hacer la diferencia tornando más explícitas las proposiciones y considerando los encaminamientos que fueran necesarios hacer la articulación entre los contenidos, en el sentido de desencadenar en cada parte la problematización y la contextualización. Esos dos procedimientos son fundamentales para considerar que el conocimiento evolucione y se transforme y que necesita ser considerado en sus dimensiones de espacio y temporalidad. Las informaciones son momentáneas y son rápidamente sustituidas por otras, dada la velocidad de la información en el mundo actual.

El texto escolar puede y debe ser considerado una herramienta para que el profesor enseñe. Hay que poner atención en su uso, y es al profesor a quien se debe atribuir la conducción de su actividad, a través de la mediación pedagógica. La didáctica supone el uso del libro y del texto como auxiliar del proceso, pero con los referenciales teóricos que sustentan la Geografía escolar, así se puede hacer la Educación Geográfica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLAI, H.C. Espaço de poder ou o poder do espaço. In: Contexto e Educação nº 03, 1986, Ijuí – RS, Ed. Unijui.

Estudar o Lugar para compreender o mundo, In: Castrogiovanni, A.C. (org.) Ensino de Geografia-práticas e textualizações no cotidiano. 6ª edição. Porto Alegre, Editora 83-134.

CAVALCANTI, L. de S. Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos. Campinas-SP: Papirus, 1998.

KRAJEWSKI, A.C. GUIMARÃES, R.B. RIBEIRO, W.C. Geografia – pesquisa e ação. 2ªed. São Paulo, Editora Moderna, sem data.

SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo, globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994.

A natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

# Método historiográfico crítico: una estrategia de aprendizaje en el aula desde el texto escolar

ESTUDIOS SOCIALES Y EDUCACIONALES LA CHIMBA

## ¿QUÉ PODEMOS APORTAR A LA DISCUSIÓN DEL TEXTO ESCOLAR?

**E**l presente artículo tiene por finalidad sistematizar el aprendizaje obtenido a través de casi una década en la producción autorial y de edición de textos escolares para el subsector de Ciencias Sociales. Fruto de este trabajo como de la posibilidad de generar una discusión entre teoría y práctica pedagógica, dinámica que se ha hecho posible gracias a la complementariedad de nuestras inserciones profesionales, desde el aula escolar a la universitaria, así como de la investigación y la integración de otros acercamientos al quehacer pedagógico –como las instancias de intervención social–, hemos podido ir consolidando un equipo de trabajo reflexivo que se convoca en torno a las potencialidades del texto escolar y la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en general.

Como en toda reflexión histórica, la postura historiográfica que sustenta nuestros textos es resultado de la formación, experiencias y convicciones de los miembros del equipo: de la enseñanza recibida en las universidades donde estudiamos; de la influencia de los profesores que nos formaron; de las tendencias de la historiografía contemporánea; de las condiciones sociopolíticas en las que se ha desarrollado nuestra experiencia como estudiantes y docentes; de nuestras convicciones ideológicas, y, evidentemente, de la época en que nos correspondió realizar los textos: una sociedad en proceso de adaptación entre las nuevas condiciones políticas y socioculturales que traía consigo la democracia emergente y el trauma del recuerdo de las heridas de la historia reciente.

Es en base a esta experiencia de trabajo interdisciplinar, situada epocalmente, que nos ha sido posible ir construyendo una propuesta de transposición del método historiográfico al aula escolar; e ir plasmando ese trabajo en una estrategia didáctica posible de aplicar y replicar en diferentes contextos de aprendizaje.

## **¿QUÉ POSTURAS TEÓRICAS ORIENTAN LA ELABORACIÓN DE TEXTOS ESCOLARES CON MÉTODO HISTORIOGRÁFICO CRÍTICO?**

La elaboración de textos de estudio de Ciencias Sociales en el mundo contemporáneo, tiene por desafío la incorporación de los avances en las investigaciones provenientes de la academia y los nuevos métodos de enseñanza al saber escolar, que es el que configura lo que saben de historia las nuevas generaciones de ciudadanos. En este apartado trataremos de describir cuáles son las posturas que, en ambas dimensiones, han orientado nuestra producción como autores de textos escolares.

### **1. Postura Historiográfica**

Nuestra visión de la historia se identifica con los aportes historiográficos y metodológicos desarrollados durante el siglo XX en Europa y América, los cuales se distancian de la historiografía positivista, adoptando la denominación de *nueva historia*. De acuerdo a esta perspectiva, se supera la noción de que el objeto esencial de la historia es la política, para adscribir a la idea de la “historia total” proclamada por los historiadores de los Annales, que contempla la diversidad de dimensiones de la vida en la interrelación de la sociedad: la cultura, la economía y la política. Esta visión está presente en nuestros textos en el interés por los procesos económicos y sociales, por la historia de las mentalidades y de las ideas, así como la de los grandes actores colectivos.

La nueva historia se dedica al análisis de las estructuras, pone el énfasis en los procesos y no en los acontecimientos –que no son más que una expresión de los primeros– y, desde esa perspectiva, rescata las categorías temporales históricas de Braudel para convertirlas en conceptos estructurantes del análisis y la explicación histórica.

Así, la propuesta que hemos ido construyendo para los textos escolares rescata la diversidad de sujetos históricos más allá de los hombres que han realizado grandes hazañas, incorporando con ello la perspectiva de género, la etnohistoria, los sujetos que en las últimas décadas no eran socialmente visibles y que han pasado a protagonizar las investigaciones de la historia social, “la historia de la gente corriente” en palabras de Eric Hobsbawm (1998).

Desde esta perspectiva, la utilización de fuentes primarias diversas, que superan la visión restrictiva del “documento” o crónica –entendida como fuente escrita oficial procedente de los gobiernos y conservada en archivos– debiera articular didácticamente los textos de estudio. En la medida en que los historiadores se han interesado en una mayor diversidad de actividades y sujetos sociales, han debido ampliar la categoría de las fuentes de investigación y, con ello, recurrir a la consulta de los métodos y teorías de otras ciencias sociales, ampliando hasta el infinito las posibilidades de indagación. Uno de los objetivos del texto escolar, es, por consiguiente, mostrar la diversidad de fuentes desde las cuales se puede obtener información, validarlas como tales y, así, más allá de dar a conocer la investigación académica al mundo escolar, legitimar este modo de conocimiento.

De acuerdo al paradigma tradicional, la historia es objetiva. La tarea del historiador es ofrecer al lector los hechos, como decía Ranke, tal y como ocurrieron realmente. Sin embargo,



esta visión histórica asume la reconstrucción del pasado como un proceso lineal y acabado. Entonces, ¿por qué sería necesario volver a las fuentes primarias y remirar el pasado desde distintas perspectivas? En coherencia con las visiones de la nueva historiografía y del modelo didáctico que implementamos, el conocimiento histórico es considerado como un proceso altamente influenciado por la subjetividad del historiador y cuyo fin no es narrar el pasado, sino explicarlo. Volver a abrir la historia, es, entonces, el desafío que se intenta asumir con una propuesta de historiografía crítica en el aula.

Somos herederos de la *nueva historia social*, que desde fines de la década de 1970 y en precarias condiciones –muchas veces de clandestinidad– comenzó a renovar la historiografía nacional, con innovaciones temáticas y metodológicas que orientaron su quehacer investigativo hacia los sindicatos, los grupos juveniles o las entidades poblacionales, experiencia que sirvió de base para un interesante desarrollo de historias locales e investigaciones participativas que tendrían un impacto metodológico relevante durante la década de 1990. (Pinto 2006)

La nueva historia social incorporó el estudio de sujetos históricos hasta entonces ignorados en la historiografía local, como el peonaje urbano y rural, el artesanado santiaguino y porteño, el movimiento popular urbano, la etnohistoria, o los trabajadores pampinos<sup>1</sup>. Todo esto en muchas ocasiones con influencias importantes provenientes de otras disciplinas sociales, como la sociología o la antropología. Todos estos historiadores han sido ampliamente consultados en la elaboración de nuestros textos de Historia de Chile.

## 2. Postura didáctica

Los textos escolares que hemos producido se sustentan en una didáctica de la historia que traslada al aula los métodos y las estrategias de los historiadores para convertirlos en mecanismos de enseñanza y de aprendizaje de la historia. La introducción del método histórico, el desarrollo de las habilidades de indagación y la interpretación, como ejes articuladores de las actividades didácticas, se fundan en la idea de que, al enfrentar a los estudiantes con distintas evidencias del pasado, se estimula la empatía histórica, lo que permite comprender

<sup>1</sup> Algunos ejemplos: Sergio Grez, De la “regeneración del pueblo” a la huelga general. Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890), Santiago, DIBAM, 1997.; Maximiliano Salinas, Historia del pueblo de Dios en Chile, Santiago, 1987; Mario Garcés, Crisis social y motines populares en el 1900, Santiago, Documenta, 1991; Jorge Pinto y otros, Misioneros en la Araucanía, 1600-1900, Temuco, Ediciones Universidad de la Frontera, 1988; Julio Pinto, Expansión minera y desarrollo industrial: un caso de crecimiento asociado, Chile, 1850-1914, (en co-autoría con Luis Ortega), Santiago, USACH, 1990; Julio Pinto, Trabajos y rebeldías en la pampa salitrera, Santiago, USACH, 1998; Luis Alberto Romero, ¿Qué hacer con los pobres? Elite y sectores populares en Santiago de Chile, 1840-1895, 1997 Buenos Aires (Sudamericana); Ediciones SUR también publicó Para una historia de los pobres de la ciudad, de Vicente Espinoza, 1988; y las obras de José Bengoa Historia del pueblo mapuche (1985), y El poder y la subordinación (1988), primer volumen de su Historia social de la agricultura chilena, cuyo segundo volumen apareció en los años noventa; El Taller de Estudios Regionales de Iquique publicó durante los años ochenta la revista Camanchaca, importante tribuna para la difusión de estudios históricos, sociológicos y antropológicos relativos al extremo norte chileno. De esos años data también la obra de Sergio González Hombres y mujeres de la pampa, editada en Iquique por el mismo Taller en 1991, y que ejercería una merecida influencia en los estudios posteriores sobre la historia salitrera; Las publicaciones más importantes en esta etapa inicial de la carrera de María Angélica Illanes fueron su artículo “Disciplinamiento de la mano de obra en una formación social en transición, 1840-1850”, Nueva Historia N° 12, Londres, 1984; re-editado en una versión ampliada y mucho más leída con el nombre de “Azote, salario y ley. Disciplinamiento de la mano de obra en la minería de Atacama (1817-1850)”, Proposiciones N° 19, Santiago, SUR, 1990; y los libros La revolución solidaria, Santiago, 1990; y La dominación silenciosa. Productores y prestamistas en la minería de Atacama. Chile 1830-1860, Santiago, Universidad Blas Cañas, 1992; para finalizar la influyente obra de Gabriel Salazar, Labradores, peones y proletarios Ediciones SUR, 1985.

la construcción del conocimiento histórico. Todo esto inscrito en una perspectiva que entrega un conjunto de conceptos ordenadores y explicativos de la disciplina como causalidad, continuidad / cambio, conflicto o diversidad que hacen inteligible los procesos históricos.

En esta visión, los procedimientos pasan a ser contenidos vertebrales de los textos, así como el empleo y procesamiento de fuentes de información histórica, se convierte en el eje articulador de la propuesta didáctica de los mismos. Ésta incluye desde los pasos más elementales del procedimiento, que se inicia con la identificación y clasificación de fuentes; continúa con la caracterización del tipo de información que entrega, y culmina con la contrastación de fuentes de naturaleza diversa y la crítica de las mismas.

De esta manera, se responde a la necesidad de aprender a transformar la información en conocimiento, a partir de fuentes primarias y la comprensión de las fuentes secundarias. Con ello se promueve la adquisición de habilidades cognitivas superiores, que forman a los estudiantes en el pensamiento creativo y en la autonomía intelectual, al hacerles relacionar la parte semántica de la disciplina con su sintaxis y al plantearles el reto de aprender a construir conocimiento histórico.

La enseñanza de la Historia debe sustentarse en una diversidad de métodos, donde tienen cabida el descubrimiento, la transmisión verbal o escrita, la observación directa y la investigación, procesos todos en los cuales sigue siendo relevante la conducción del docente. La marcada presencia de fuentes documentales y de preguntas problematizadoras en el texto colabora justamente a la implementación de estos aspectos, apoyando la labor docente en el desafío de desarrollar las capacidades de razonamiento histórico y de análisis de la realidad social de los/ las estudiantes. Es así como en esta perspectiva, una de las dimensiones formativas más relevantes en la enseñanza de las Ciencias Sociales es que el/la estudiante sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, que sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere, y pueda visualizar posibles alternativas.

Esta propuesta corresponde a lo que entendemos como una concepción crítica de la Historia y las Ciencias Sociales, “a la que le parece insuficiente saber cómo son las cosas, cómo se distribuyen en el espacio, cómo ocurrieron en el tiempo o por qué son así; también se propone descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas, lo que implica aceptar el conflicto y propiciar la argumentación entre diversas opciones” (Benejam y Pagès 1997). Asumida esta concepción, resulta evidente que nuestra propuesta se orienta hacia el desarrollo de una actitud inquisitiva hacia los contenidos de las Ciencias Sociales, lo que nos prevendría de la aceptación de explicaciones míticas y demagógicas de la historia y de la realidad social.

Por consiguiente, nos parece oportuno explicitar que entendemos la enseñanza de la Historia como constituyente de la memoria histórica. Es esta memoria la que permite comprender el presente y desarrollar perspectivas de futuro, a partir de las representaciones del pasado compartido. Desde el componente ético que implica asumir la interacción entre el presente y el pasado, en la historia escolar esto significa enseñar a pensar históricamente a los estudiantes

y futuros ciudadanos, con el objetivo de recuperar la memoria y facilitar la comprensión de la dimensión histórica de los problemas del presente.

### **¿CÓMO SE APLICA EN EL AULA EL MÉTODO HISTORIOGRÁFICO PROPUESTO EN NUESTROS TEXTOS ESCOLARES?**

*Oigo y olvido*

*Veo y recuerdo*

*Hago y comprendo*

Confucio, s.IV a.C

La utilización del texto escolar en clases puede ser analizada desde distintas dimensiones. Una consideración preliminar y básica, es que el texto en sí mismo, considerado como unidad autónoma, presta una utilidad restringida o limitada a los/las estudiantes, quienes no necesariamente conocen las potencialidades de éste ni el andamiaje teórico/metodológico que lo sustenta para lograr la construcción de aprendizajes. Lo más probable es que la cercanía que puedan tener con los textos dependa, en gran parte, de lo atractivo que resulten los documentos gráficos que en éstos se presentan. A ello se suma el que si los/las estudiantes no han consolidado sus hábitos de lectura, probablemente el mayor acercamiento consistirá en una hojeada superficial de texto, por encima, recorriendo sus páginas de manera aleatoria, en una lectura fragmentaria, propia del mundo de Internet (Pedró 2006, citado por García Huidobro, 2008); o bien se recurrirá al texto como material de apoyo para estudiar y prepararse para una evaluación calificada.

El *Estudio sobre uso de Textos Escolares en el Primer y Segundo Ciclo Básico* desarrollado por MINEDUC entre 2002 y 2003, arroja algunos resultados que apuntan en esa dirección: se afirma que el texto escolar constituye un apoyo para la enseñanza y para el trabajo de alumnos y alumnas en todos los niveles y subsectores, fundamentalmente para hacer las tareas y trabajar la materia durante las clases; y que entre aquellos estudiantes que hicieron uso personal del texto, el 93% lo utilizó en la casa. Por su parte, el uso que le dan los docentes a los textos en el área específica de Comprensión de la Sociedad es para utilizar los conceptos y definiciones que aparecen en los textos, así como utilizar las *láminas* que se presentan.

En este sentido, la potencialidad de un texto escolar y el aprovechamiento de toda su riqueza, dependerá, en gran medida, de la interrelación que se produzca entre docentes y estudiantes. En el contexto didáctico que constituye el aula, el texto escolar es un elemento que se posiciona como herramienta que intermedia entre ambos actores –cada uno de los cuales cumple un rol– y que refuerza la teleología de la clase, de modo tal que toda acción o conducta se oriente hacia la adquisición de aprendizajes de calidad, objetivo para el cual el uso adecuado del texto escolar puede resultar crucial.

Si se hace un uso esporádico del texto escolar, es probable que no alcance a distinguirse la potencialidad de su uso ni el valor de los recursos que éste contiene. Por tanto, y para la aplicación del método historiográfico crítico como un procedimiento de aprendizaje, es de vital

importancia que se establezca una rutina pedagógica en la que el texto escolar sea elemento fundamental. Esta rutina pedagógica<sup>2</sup> no debe entenderse con la carga negativa que suele asociarse a lo rutinario, reiterativo, tedioso, monótono; sino como un procedimiento que se replica cotidianamente como una metodología de trabajo. La rutina es un elemento que favorece el aprendizaje en los/las estudiantes porque les permite desenvolverse en códigos y situaciones conocidas, distinguiendo momentos de clase (inicio, desarrollo, cierre), así como también procedimientos específicos en cada actividad realizada. También contribuye a que actores educativos, acciones y materiales pedagógicos se entrelacen, en un contexto didáctico que otorgue sentido a los estudiantes y contribuya a generar aprendizajes (Moneo 1994; 1997; Zabala 1995).

En este enfoque, cada docente puede desarrollar una rutina pedagógica determinada: iniciar la clase con una motivación, dar a conocer los objetivos de la clase, introducir el trabajo con el texto, orientar el desarrollo de las actividades propuestas, evaluar los aprendizajes y cerrar la clase con una conclusión; bien puede ser una rutina pedagógica que las y los estudiantes reconozcan y con la que se familiaricen. En este contexto, el uso del método historiográfico crítico puede ser perfectamente incorporado como parte de las rutinas pedagógicas. Esto por diversas razones, pues el método constituye en sí mismo una rutina y, por otra parte, la adecuada aplicación de éste otorga condiciones de autonomía para el aprendizaje de los/las estudiantes, lo que en la perspectiva constructivista del aprendizaje adquiere especial relevancia. Además, el manejo de fuentes materializa una serie de procesos cognitivos que implican razonamiento lógico, una habilidad que suele estar invisibilizada en este subsector de aprendizaje:

existe en la actualidad un amplio acuerdo acerca de que el aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Historia es considerado por los alumnos como una actividad meramente repetitiva en la que el razonamiento es muy infrecuente (...) de hecho, cualquier profesor sabe que la visión que los alumnos tienen de su asignatura se limita a “aprender de memoria”, “copiar del libro”, “hacer resúmenes” y cosas parecidas. Por el contrario, se supone que la actividad de solucionar problemas y razonar se reserva para materias como la Matemática o las Ciencias Naturales (Carretero 2007: 25).

Incorporar el razonamiento histórico a partir del trabajo con fuentes en el aula como parte de una rutina pedagógica determinada, puede contribuir a generar en los/las estudiantes un interés por el conocimiento, posibilitando un acercamiento a las temáticas históricas desde una perspectiva mucho más activa, que minimice, además, el efecto de sentir que estas temáticas son del todo ajenas a la realidad: el ya citado estudio del MINEDUC indica que una de las áreas menos valoradas en lo que a textos escolares de Comprensión de la Sociedad

---

<sup>2</sup> La rutina pedagógica es parte sustantiva de las estrategias de aprendizaje, entendidas como secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de información (Massone y Gonzalez 2003), y responde a las necesidades de andamiaje educativo y a la base instrumental de la pedagogía crítica a la que aluden Bourdieu y Passeron (1973).

se refiere, es el de la cercanía con los intereses. En este sentido, la habilidad del docente es fundamental para hacer aquel nexo entre los contenidos y documentos históricos con la realidad de sus estudiantes, mientras se potencia la noción de que las Ciencias Sociales son una disciplina donde se requiere razonar, interrogar constantemente al pasado y emitir opiniones fundadas desde el presente, todo lo cual se logra con la aplicación de determinadas técnicas que, como tales, requieren de cierta constancia para su efectiva aplicación.

### 1. El método historiográfico como una rutina pedagógica

El diseño de una rutina pedagógica basada en el método historiográfico desde el manejo del texto escolar, presenta el potencial facilitador de que cada estudiante sabrá qué hacer, siguiendo cuál secuencia y de acuerdo a qué procedimientos. Así, se recorrerán unidades temáticas siguiendo una misma lógica de trabajo, en que la aplicación del método historiográfico debiera contribuir a la adquisición de aprendizajes de calidad y significatividad para los estudiantes. Aquí, el docente y el texto escolar constituyen una estructura nuclear, un andamiaje sobre el cual los/las estudiantes aplicarán conocimientos y habilidades propias de la disciplina, acercándose a las fuentes como elemento central para la construcción del conocimiento de la Historia y las Ciencias Sociales.

Los textos escolares concebidos desde esta lógica, se basan en una rutina pedagógica que es aplicable a una clase y que facilita al docente la preparación y desarrollo de la misma. De esta manera, es posible distinguir los siguientes momentos:

**a) Inicio:** se entiende que la reconstrucción histórica del pasado y su comprensión es una tarea compleja, que requiere de cierta orientación y perspectiva que permita focalizar la mirada en determinados elementos de un proceso, por ejemplo. Para aproximarse al pasado es preciso problematizar aspectos de la realidad que delimiten el campo de conocimiento al que se dirigen determinadas acciones, campo que se ampliará con aproximaciones sucesivas e, idealmente, sistemáticas (aquí la relevancia del método historiográfico como parte de una rutina pedagógica). Como forma de problematizar la realidad que se quiere conocer, se plantea una pregunta que conduce la reconstrucción histórica, pregunta que aborda un campo específico y puntual de la realidad.

Las problemáticas se definen en base a aquello que se quiere relevar en el texto escolar, tomando en consideración las orientaciones del Marco Curricular, el contexto editorial en que se enmarca la producción del texto y la visión histórica de quienes tienen a cargo la autoría del texto, entre otros elementos. Una vez que el texto escolar está en el aula, será el docente quien tenga la posibilidad de plantear sus propias problemáticas e ir haciendo que los/las estudiantes aprendan a formular otras, de acuerdo al nivel escolar en que se desarrolle la práctica docente.

Desde esta visión, el texto escolar no es un elemento estático, ya que puede ser utilizado con cierta elasticidad por los docentes, no necesariamente siguiendo la numeración de las páginas ni la totalidad de los contenidos en él presentes. A su vez, se puede vincular con temáticas propias de la contingencia nacional, que puedan resultar complementarias a las

problemáticas que se plantean como preguntas iniciales. Allí, la creatividad y mirada sobre el proceso pedagógico de las y los docentes será fundamental.

**b) Desarrollo:** luego de presentar la problemática planteada en un inicio, será rol del docente tomar los elementos presentes en el texto, para luego desarrollar y profundizar los contenidos que permitan la resolución de la problemática específica que orienta una determinada sección del texto. Para ello, se puede recurrir a la información que expuesta en determinadas páginas, trabajándola desde diversas metodologías.

Con posterioridad, corresponderá a cada estudiante trabajar las actividades de análisis de las fuentes presentadas en el texto. Estas fuentes lo enfrentan con la reconstrucción del pasado, lo sitúan como actor que decodifica información y construye conocimiento. En esta etapa, el docente asume un rol conductor del proceso, ayudando a situar la fuente en el contexto histórico al que corresponde, orientando el análisis de la fuente en aquellos elementos que pueden resultar de difícil comprensión, extrayendo la información que de manera implícita o explícita presenta el documento.

El conjunto de fuentes documentales integradas en los textos escolares cubren la mayor variedad posible, como una manera de incorporar la noción de que todas las huellas que el ser humano ha dejado en el pasado son legítimas para la reconstrucción histórica. Simultáneamente, se incorpora el cuestionamiento sobre la confiabilidad de las fuentes: así, los/las estudiantes se ven impelidos a reconocer y ponderar el valor que éstas tienen para la reconstrucción del pasado. A fin de alcanzar el desarrollo de estas habilidades, es necesario que el/la profesor(a) enseñe las particularidades del trabajo y análisis de cada fuente documental en particular: por ejemplo, en el caso de los documentos iconográficos, se requiere un método diferente de decodificación que los textos escritos; incluso dentro de estos últimos, es necesario que sepan diferenciar la validez de un escrito coloquial frente a uno de carácter legal o emitido por un medio de comunicación social.

**Doc. 4**

**Diario de a bordo de Cristóbal Colón**

**Viernes, 3 de agosto 1492**  
*"Partimos viernes 3 de agosto de 1492 años, de la barra de Saltes (en el puerto de Palos), a las ocho horas. Anduvimos con fuerte virazón (viento) hasta poner del Sol hacia sesenta millas".*

**Miércoles, 10 de octubre 1492**  
*"Aquí la gente ya no lo podía sufrir: quejábanse del largo viaje. Pero el almirante los esforzó lo mejor que pudo dándoles buena esperanza de los provechos que podrían haber. Y añadió que por demás era quejarse, pues él había venido a las Indias, y que así lo había de proseguir hasta hallarlas con la ayuda de Nuestro Señor".*

**Jueves, 11 de octubre 1492**  
*"A las dos horas después de media noche apareció la tierra, de la cual estarían dos leguas. Amainaron todas las velas (...) hasta el día, Viernes, que llegaron a una isleta (...) que se llamaba en lengua de indios Guanahani".*

**Domingo, 16 de diciembre 1492**  
*"Crean Vuestras Altezas que estas tierras son en tanta cantidad buenas y fértiles y en especial estas de esta isla Española, que no hay persona que lo sepa decir, y nadie lo puede creer si no lo viese. (...) Ellos (los indios) no tienen armas, y son todos desnudos y de ningún ingenio en las armas (...) y así son buenos para les mandar y les hacer trabajar y sembrar, (...) y que hagan villas y se enseñen a andar vestidos y a vuestras costumbres".*

Cristóbal Colón, Diario de a bordo. Edición de Luis Arranz, Ediciones Historia 16, España.

↑

**FUENTE PRIMARIA:**  
Diario de a bordo

Doc. 3

Antonio Herrera, "El almirante Cristóbal Colón descubre la isla Española y hace poner una cruz", grabado del libro *Historia general de los hechos de los castellanos en las islas y tierra firme del mar oceano*, 1615.



← FUENTE ICONOGRÁFICA PRIMARIA:  
Grabado recreando el arribo de Colón a América

Con la especificidad del análisis que requiere cada tipo de fuente, en términos generales se pueden señalar los siguientes procedimientos que forman parte de la técnica historiográfica: 1) clasificación e identificación de la fuente; 2) análisis de la información que transmite (juicio crítico); 3) contrastación de fuentes; 4) interpretación de la fuente (Hernández, 2007: 106).

Diversos procedimientos pueden ser utilizados para trabajar con fuentes, incluyendo el trabajo de campo y el diseño de proyectos de investigación, los cuales requieren de un nivel de organización mayor que la implementación de una rutina pedagógica del uso del texto escolar. Esta última presenta una gran ventaja por sobre las otras técnicas o aproximaciones, pues, al estar a disposición de los/las estudiantes y ser un elemento familiar de la didáctica de aula, puede llegar a tener una gran efectividad con la requerida mediación docente.

Por otra parte, más allá del conocimiento historiográfico, con el trabajo de fuentes se pretende incorporar un método de análisis que pueda ser aplicado a diversas situaciones de la vida cotidiana que enfrenta un ciudadano, es decir, entregar las herramientas para decodificación de noticias, artículos, publicidad, mensajes políticos, fotografías, entre otras. Transversalmente, mediante esta metodología se refuerza una serie de habilidades cognitivas de los/las estudiantes: la lectura comprensiva, la descripción y la observación, la selección de información, el establecimiento de relaciones, el análisis e interpretación, tanto de textos escritos como de imágenes y medios audiovisuales, que tienen tanta trascendencia en la actualidad.

**c) El cierre como respuesta la problemática inicial:** después de localizar la problemática historiográfica específica en el contexto témporo-espacial correspondiente, y luego de analizar documentos que complementan esta contextualización con elementos centrales del proceso, visiones de distintos actores o información relevante respecto de las características de determinado fenómeno; se puede proceder a cerrar la problemática inicial, dando una respuesta a la pregunta problematizadora que se señalara como origen de determinado tema.





En conclusión, es posible realizar una armonización entre el texto escolar basado en el método historiográfico y su aplicación en el aula. Lo central es lograr una compenetración por parte de profesores y estudiantes con un método que, en base a una rutina pedagógica, pueda ser internalizado por alumnos y alumnas con la conducción del profesor-mediador y sustentado en los elementos informativos y las habilidades que se pretenden desarrollar en el análisis de una variedad de fuentes propuestas.

### **¿QUÉ PASA EN LAS BAMBALINAS DE LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO ESCOLAR?**

La elaboración de un texto escolar es siempre una obra colectiva, en la que participa una multiplicidad de actores, muchos de los cuales son absolutamente invisibles para el lector/usuario, pero que tienen un fuerte impacto sobre el producto final que éste recepciona (Consejo Asesor de Textos de Estudio, 2000).

**a) El equipo autorial:** Los actores más reconocidos, son claramente los autores, a quienes se responsabiliza de la obra, la selección del contenido y su tratamiento. En el caso de un texto escolar que pretenda orientarse bajo un modelo historiográfico crítico, se le impone a éste un gran desafío, dado que para enseñar a reconstruir y decodificar la Historia, se debe estar consciente de cómo uno mismo la va elaborando, los sesgos que imponen sus visiones, experiencias y su capacidad de tolerancia para generar un discurso estructurado pero lo suficientemente abierto para permitir que otro –en particular el/la estudiante, pero también el docente– pueda analizar, ampliar, e incluso, disentir con lo propuesto. Es por ello que una primera condición es la conformación de un equipo autorial con un perfil diverso y dialogante, que permita hacer ejercicios de auto-observación profesional que faciliten la identificación de diversas visiones sobre lo que se cree históricamente zanjado, y de complementariedad en la definición de la estructura central que se requiere para propiciar un aprendizaje autónomo por parte de los alumnos y alumnas.

Esto no siempre es fácil. La historiografía ha estado permanentemente marcada por la existencia de corrientes a las que quienes trabajamos en el campo, adherimos con mayor o menor fuerza o conciencia de ello. Pasar de la adhesión militante a la adscripción crítica y dialogante ya es un paso de tensión en el trabajo autorial, que si bien puede ser resuelto fácilmente desde lo editorial (presentación de diversas visiones historiográficas frente a un problema o proceso histórico), no siempre puede lograrse con la suficiente apertura para permitir que sea efectivamente el otro quien pondere los argumentos y reconstruya los hechos.

### **b) El equipo editorial y los principios de la industria:**

Más allá de las decisiones del autor o del equipo autorial, como aquí se propone, es menester considerar el fuerte rol en la construcción de la propuesta historiográfica y en la didáctica con la que se aborda que juega la industria editorial en Chile. Las Ciencias Sociales, con mayor claridad que cualquier otro sector de aprendizaje, tensionan a la sociedad en sus opciones, visiones y cohesión. Es imposible generar y educar en una historia neutra y, con mayor o menor conciencia de ello, diversos grupos de interés se disputan el campo de la

enseñanza, dado que es allí donde se juega gran parte de la reproducción histórica y la construcción de la memoria colectiva (Carretero, et al 2006). Las editoriales que trabajan en el campo de la educación no están al margen de esta tensión, sino que, muy por el contrario, participan activamente en esta “negociación de intereses” sobre el pasado histórico, ya que su gerenciamiento está estrechamente vinculado a grupos económicos y políticos<sup>3</sup>. Por otra parte, la demanda también juega un fuerte rol en esta negociación, dado que la industria debe sostenerse como tal, siendo el Estado el principal comprador, seguido del reducido sector privado (8% del mercado de los textos escolares, que refiere al segmento de mayores ingresos del país, al menos en Chile), por lo que la industria editorial trata de responder a estos públicos y a sus requerimientos.

Fernando Lolas (1996) señalaba hace ya más de una década que los textos de estudio sistematizan y difunden “lo no controvertido de las disciplinas, lo que se ha decantado como conocimiento aceptado y cabal, lo que puede transmitirse sin merma de la autoridad”. Bajo esta imagen del texto escolar, una propuesta abierta que justamente invita a mirar las certezas entregadas por el principio de autoridad, tiene detractores tanto en los generadores de la oferta del texto escolar (editoriales) como entre quienes la demandan (Estado y particulares).

### **c) El currículum oficial y el texto licitado: ¿qué tan crítico puede ser?**

Ya se insinuó en la sección precedente que el Estado también desarrolla acciones y genera un marco que puede compatibilizar o rivalizar con la implementación del método historiográfico crítico plasmado en un texto escolar. Si bien en Chile, no existen textos oficiales de estudio, en el entendido de que su elaboración no es directa por agentes del Ministerio de Educación u otros a su cargo, sino que es a partir de ofertas construidas desde el mundo editorial privado, estas ofertas pasan por un estricto análisis de su ajuste al currículum y, en ocasiones, a los planes y programas que este Ministerio ha generado como una de las alternativas de concreción del marco curricular. De esta forma, se van generando en la práctica campos acotados para la creación editorial y autorial; a su vez, la preocupación por la rigurosidad técnico disciplinar se conjuga con otras necesidades del Estado, como es la transmisión de una imagen-país que refuerce determinados rasgos de la ciudadanía o de construcción de identidad nacional/regional, o que enfrente temas que incluso la sociedad en su conjunto no ha logrado resolver –demanda que cae recurrentemente sobre la educación y por extensión en el texto escolar–.

En este doble contexto (de creación interna y de respuesta al mandante externo), la viabilidad de una propuesta completamente abierta a revisión, que acerque y actualice en la discusión disciplinar y societal sobre el pasado no solo es impensable, sino que también es ingenua. Por lo mismo, autores y editoriales tratan de generar el producto que más creen que servirán a sus fines –pedagógicos unos, comerciales, los otros– en un juego de propuesta, censura y autocensura que permite estructurar un texto que se presente viable comercialmente y

<sup>3</sup> Al respecto puede considerarse los fuertes debates que Libertad y Desarrollo y el Centro de Estudios Públicos activa periódicamente, respecto a los “currículum ocultos” que demostrarían los textos escolares (Fontaine y Eyzaguirre 1997; Domper 2005; Domper y Delaveau 2005; Domper 2007)

que, a la vez, intente responder a los supuestos epistemológicos de la didáctica que hemos presentado. Por lo mismo, se es crítico en ese contexto de restricciones, intentando generar algunas fisuras en las certezas que los grupos de interés esperan transmitir, abriendo espacios de revisión histórica, pero no logrando instaurar un método crítico de mayor consistencia en toda la propuesta. Claramente por los propios temas de preocupación actual hay algunos ámbitos más proclives a esta apertura que otros, siendo de importancia crucial que el equipo autorial y los docentes, luego, puedan visualizarlos e incorporarlos a los procesos de enseñanza-aprendizaje que esperan conducir.

### **¿DE QUIÉN DEPENDE LA USABILIDAD DEL TEXTO ESCOLAR?**

El texto escolar se constituye, entonces, en una propuesta y en una invitación al diálogo, dispuesta en una estructura que propende apoyar la labor docente y el trabajo formativo de alumnos y alumnas. Sin embargo, para aceptar esta invitación y transformarla en una dinámica pedagógica, es necesario que este proceso de aprendizaje constructivo y de revisión crítica se lleve a efecto en sintonía con los fines propuestos, para lo que se requiere, fundamentalmente, de la disposición y conducción docente.

Lamentablemente, la escasa evidencia sobre el uso que promueven los profesores de los textos escolares, releva un apego a la tradición de lectura lineal, un refuerzo para el aprendizaje memorístico y un escaso reconocimiento de la diversidad de recursos que este tipo de materiales pone a disposición del trabajo escolar (Mineduc s/f). La implementación del método historiográfico en el aula, requiere de posicionar en un lugar central a la fuente, para interrogarla, contrastarla y relacionar con nuestras preocupaciones actuales. Se requiere, en suma, de una mediación activa y de un interés por descubrir: sin esta conjunción, la participación en la reconstrucción histórica no es posible.

La formación inicial docente recién está explorando en estos campos y aún su consolidación como práctica cotidiana de aula es un proceso en ciernes. La estructura reiterada de los textos espera apoyar esta tarea, tanto con la presentación de un método como con su expresión modelizada que guía la implementación en el aula. Así, efectivamente, los textos escolares articulados de esta manera constituyen una oportunidad de actualización para los docentes y un apoyo en su demandante labor pero se requiere de una mayor formación en su uso, que potencie los recursos y la articulación con la práctica de aula que se está desarrollando (Fontaine y Eyzaguirre 1997; Aamotsbakken 2007).

### **CODA**

Los textos de Historia y Ciencias Sociales pueden ser articulados bajo un modelo pedagógico de reconstrucción activa del pasado, haciendo una transferencia del método historiográfico crítico de una práctica endo-disciplinar a una estrategia didáctica. La utopía no es la implementación del método, sino la instalación de una práctica sistemática de pensamiento reflexivo en los estudiantes, decodificadora y habilitante para un mundo de múltiples textos, visiones y versiones que requieren de ser integrados en una experiencia personal y ciudadanizante

(en el sentido de entregar toma de decisión a los alumnos). La enseñanza de la Historia es un pretexto; el texto escolar, un apoyo y una invitación, que esperamos que docentes y estudiantes deseen aceptar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAMOTSBAKKEN, B. (2007), "Capacitación docente en el uso de libros de texto", *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares*. Santiago: Mineduc; p. 117-121.
- BENEJAM P. y J. PAGÈS (1997) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- BOURDIEU, P. y J. PASSERON (1973) *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Ed. Labor.
- CARRETERO, M., A. ROSAS Y M.F. GONZALEZ (2006). *Enseñanza de la historia y Memoria Colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRETERO, M. (2007) *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, Buenos Aires: Editorial AIQUE.
- CONSEJO ASESOR DE TEXTOS ESCOLARES (2000), Informe del Consejo Asesor de Textos Escolares a la Ministra de Educación, señora Mariana Aylwin Oyarzún, Santiago: Mineduc.
- DOMPER, M. L. (2005) ¿Qué Aprenden de Economía Nuestros Niños en el Colegio? Informe 159. Santiago: Libertad y Desarrollo.
- DOMPER, M. L. y R. DELAVEAU (2005) ¿Qué Aprenden de Educación Cívica? Informe 160. Santiago: Libertad y Desarrollo.
- FONTAINE L. y B. EYZAGUIRRE (1997). *El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- GARCÍA HUIDOBRO, J. E. (2008) "Los escenarios de la profesión docente, hoy". V Encuentro Internacional de Kípus (Red de docentes de América Latina y El Caribe), Lima.
- HERNÁNDEZ, X. (2007) *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*; Barcelona: GRAO.
- HOBSBAWM, E. (1998) *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- LOLAS F. (1996), *Apología del texto de estudio, literatura terciaria de la ciencia*. Santiago: Editorial Universitaria.
- MASSONNE A. y G. GONZALEZ (2003) "Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica". *Revista Iberoamericana de Educación* N°33: 1-5 ([www.rieoei.org/deloslectores/551Massone.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/551Massone.pdf), consultada el 5 de septiembre de 2008)
- MINEDUC (2004), *Estudio sobre Uso de Textos Escolares en el Primer y Segundo Ciclo Básico (resumen ejecutivo)*. Santiago: Equipo de Seguimiento a la Implementación Curricular, Unidad de Currículum y Evaluación.
- ([http://vilcun.datacare.cl/textos Escolares/portal/documentos/admdocs/docs/200801311147340.Resumen\\_Ejecutivo\\_Estudio\\_Usode\\_Textos\\_2.pdf](http://vilcun.datacare.cl/textos Escolares/portal/documentos/admdocs/docs/200801311147340.Resumen_Ejecutivo_Estudio_Usode_Textos_2.pdf), consultado el 28 de agosto de 2008)
- MONEREO, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación a la escuela*. Barcelona: Graó.
- MONEREO (Comp.) (1997) *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Doménech.
- PINTO, J (2006) "La historiografía chilena durante el siglo XX: Cien años de propuestas y combates". (Artículo inédito).
- ZABALA, A. (1995), *La práctica educativa*, Barcelona: Graó.

# Usos de los libros de texto escolares de ciencias sociales de la educación básica primaria colombiana (1991-2006): funciones de las actividades

MARÍA VICTORIA ALZATE PIEDRAHITA  
MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ MENDOZA

## INTRODUCCIÓN

**E**n una época donde se asiste a una verdadera explosión de soportes de enseñanza, ya sean ellos informatizados, audiovisuales o de otro tipo, el libro de texto escolar es todavía, de lejos, el más extendido y sin duda el más eficaz.

Si en su forma de obra encuadernada, el objeto es todavía prácticamente el mismo, su función y su lugar en los procesos pedagógicos han fuertemente evolucionado. Tradicionalmente, el libro de texto escolar servía principalmente para transmitir los conocimientos y constituir un depósito o reserva de ejercicios. Tenía también una función implícita de transmitir los valores sociales y culturales.

Hoy en día, estas funciones tienen todavía vigencia. Pero los textos escolares deben igualmente responder a nuevas necesidades: desarrollar en los alumnos los hábitos de trabajo, proponer los métodos de aprendizaje, integrar los conocimientos adquiridos en la vida diaria, para citar algunas.

Las funciones que cumple el texto escolar permiten concebirlo como una *herramienta de acción y herramienta de reflexión*, pero también es una *herramienta impresa* destinada a sus potenciales “usuarios”.

*Una herramienta de reflexión* porque para hablar del texto escolar es necesario un marco conceptual para su concepción, elaboración y uso. Es de suyo que este cuadro conceptual es común a las problemáticas de concepción y evaluación. Gran parte de este marco supera por cierto la problemática estricta de los textos escolares y desarrolla una serie de conceptos adaptados a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

*Una herramienta de acción* porque se emplea directamente en los procesos educativos, en particular en las aulas, y como se ha dicho, incide directamente en la eficacia y la calidad de los aprendizajes. La acción del usuario del texto está asociada íntimamente a procesos de

evaluación y de acceso a los saberes escolares que el texto escolar porta y desea contribuir a su apropiación y difusión por el alumno y el maestro, respectivamente.

Un texto escolar puede ser definido como una *herramienta impresa, intencionalmente estructurada para inscribirse en un proceso de aprendizaje, con miras a mejorar la eficacia*.

Un libro de texto escolar posee varias características: (a) puede cumplir diferentes *funciones* asociadas a los aprendizajes; (b) puede proponer diferentes *tipos de actividades* susceptibles de favorecer el aprendizaje; y (c) puede ocuparse de diferentes objetos de aprendizaje.

Un texto escolar cumple diferentes funciones. Estas varían según el usuario, la disciplina y el contexto en el cual se elabora el texto. Al respecto, una distinción estricta entre el texto escolar del alumno y el texto escolar del profesor es obsoleta. Un texto escolar del alumno cumple ciertas funciones cuando está en manos del alumno (por ejemplo, transmitir los conocimientos), pero cumple otras cuando está en manos del profesor (por ejemplo, ayudar a hacer evolucionar su práctica pedagógica). De la misma manera, un texto escolar destinado al docente podrá permitir a este manejar mejor sus cursos, y proponer al mismo tiempo las pistas de trabajo que permitirán al alumno integrar sus saberes.

Es entonces más correcto echar una mirada sobre las funciones del texto escolar según sean ellas relativas al alumno o al docente, y esto cualquiera que sea el destinatario primero del texto. Algunas funciones están específicamente orientadas hacia los aprendizajes escolares y la vida cotidiana e inclusive la (futura) vida profesional.

## **EL CORPUS DE TEXTOS ESCOLARES Y LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO**

Cuando se hace mención de libros de texto escolar de Ciencias Sociales en grados 1º, 2º, 3º, 4º y 5º de primaria, es importante constatar la coexistencia de “programas” diferentes en el mercado que se reflejan en los libros de texto escolar, lo cual se debe a factores como: (a) libros que siguen el enfoque curricular “integrado” propuesto por el currículo de 1989/1990 y años siguientes; (b) libros que retornan a las asignaturas de historia y geografía por separado, auspiciados por la autonomía curricular de la ley general de Educación de 1994; (c) libros que optaron por crear o aprovechar multiplicidad de “programas” para enseñar ciencias sociales (unos que siguen el cambio curricular efectuado en 1976; otros, la historia entresacada del programa de 1989/1990, dejando a un lado la geografía; otros, que son versiones creadas por las editoriales ante el vacío de un “programa oficial” para la enseñanza de la historia y ante la diversidad de intereses manifestados por docentes del país).

El corpus de textos escolares del estudio refleja diferentes enfoques y contenidos en la enseñanza de las ciencias sociales que cubren aquellos que siguen estudiando separado la historia y la geografía, otros que las “integran”, y finalmente aquellos que recogen los recientes desarrollos curriculares del Ministerio de Educación colombiano. En este sentido, como la investigación comprende también al año 2005, algunos textos escolares tomaron como referente los estándares básicos de competencias en ciencias sociales y competencias ciudadanas que esta entidad ha venido divulgando en el país (Men, 2006: 96-122 y 148-186).

La metodología que se diseñó y aplicó se identifica con aquellas investigaciones del libro escolar que se orientan al estudio del producto mismo, es decir una “product-oriented researches”, con base en el análisis de su contenido<sup>1</sup>, porque se analizó el libro de texto de ciencias sociales colombianos usados en la escuela primaria colombiana como un vector científico, didáctico y como instrumento pedagógico con el fin de ofrecer criterios de inteligibilidad, objetividad y eficacia desde el punto de vista del uso que proponen a través de las actividades de las que son portadoras (Choppin, 1992, 2000; Weinbrenner, 1992; Deslauriers, 1991; Poupart et als, 1997; Rober y Bouillart, 1997 Pinard, Potvin, Rousseau, 2004).

**TABLA 1**  
**CORPUS DE TEXTOS ESCOLARES DEL ESTUDIO**

Nº	TÍTULO	GRADO	EDITORIAL	AÑO	CIUDAD
1	Ciencias Sociales. 1	1	Educator Editores	2003	Bogotá
2	Herramientas naturales y sociales. 1	1	Santillana	2003	Bogotá
3	Ciencias Sociales. 1 (libro de Actividades)	1	Educator Editores	2005	Bogotá
4	Guía Escolar 1 (Ciencias Sociales)	1	Santillana	2005	Bogotá
5	Amigos de las Ciencias Sociales 1	1	Santillana	2006	Bogotá
6	Ambiente y Comunidad. 2	2	Rei Andes Ltda.	1994	Bogotá
7	Milenio. 2 (Ciencias Sociales)	2	Norma	1999	Bogotá
8	Multiáreas. 2 (Sociales)	2	Norma	2000	Bogotá
9	Herramientas naturales y sociales. 2	2	Santillana	2003	Bogotá
10	Relaciones. 2 (Ciencias Sociales)	2	Libros & Libros	2004	Bogotá
11	Guía Escolar 2 (Ciencias Sociales)	2	Santillana	2005	Bogotá
12	Multisaberes 2 (Sociales)	2	Norma	2005	Bogotá
13	Amigos de las Ciencias Sociales 2	2	Santillana	2006	Bogotá
14	Convivamos. 3	3	Susaeta	1991	Bogotá
15	Sociedad activa. 3	3	Educator Editores	1992	Bogotá
16	Ciencias Sociales. 3	3	Santillana Siglo XXI	1999	Bogotá
17	Milenio.3 (Ciencias Sociales)	3	Norma	2000	Bogotá
18	Multiáreas. 3 (Sociales)	3	Norma	2000	Bogotá

<sup>1</sup> Esta metodología con diversas variaciones se ha aplicado en los siguientes estudios: Gómez Mendoza, Miguel Ángel; Alzate Piedrahita, María Victoria; Arbelaez Gómez, Martha Cecilia; Romero Loaiza, Fernando. El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas. Pereira-Colombia: Editorial Papiro-Colciencias. 2005. 251 Págs. Gómez Mendoza, Miguel Ángel; Alzate Piedrahita, María Victoria; Romero Loaiza, Fernando. Representaciones sociales de la familia en los textos escolares colombianos de ciencias sociales para la escuela básica primaria colombiana (1960-1999). Pereira-Colombia: Editorial Cargraphics-Colciencias. 1999. 3 Volúmenes. Gómez Mendoza, Miguel Ángel. La révolution française dans les manuels scolaires d'histoire et de sciences sociales en Colombie: (1960-1999): évolution, contenu et image. Tesis de doctorado Université Paris III- Sorbonne Nouvelle. Paris. 2001. Director de tesis: Profesor Bernard Lavallé. Alzate Piedrahita, María Victoria. Concepciones de la infancia en los textos escolares de ciencias sociales de la educación básica primaria colombiana (1960-1999). Tesis de doctorado Universidad de Valladolid-España. 2003. Director de tesis: Profesor Agustín Escolano Benito.

19	Herramientas Sociales. 3	3	Santillana	2003	Bogotá
20	Herramientas Sociales.3 (Cuaderno de actividades)	3	Santillana	2003	Bogotá
21	Guía Escolar 3 (Ciencias Sociales)	3	Santillana	2005	Bogotá
22	Amigos de las Ciencias Sociales 3	3	Santillana	2006	Bogotá
23	Amigos de las Ciencias Sociales 3 (Libro de Actividades)	3	Santillana	2006	Bogotá
24	Sociedad activa. 4	4	Educación Editores	1992	Bogotá
25	Ambiente y Comunidad. 4	4	Rei Andes Ltda	1994	Bogotá
26	Ciencias Sociales. 4	4	Santillana	1999	Bogotá
27	Ámbitos. 4	4	Escuelas del Futuro	2002	Bogotá
28	Herramientas Sociales. 4	4	Santillana	2003	Bogotá
29	Herramientas Sociales. 4 (Cuaderno de actividades)	4	Santillana	2003	Bogotá
30	Guía Escolar 4 (Ciencias Sociales)	4	Santillana	2005	Bogotá
31	Amigos de las Ciencias Sociales 4	4	Santillana	2006	Bogotá
32	Amigos de las Ciencias Sociales 4 (Libro de Actividades)	4	Santillana	2006	Bogotá
33	Civilización. 5	5	Norma	1997	Bogotá
34	Ambiente y Comunidad. 5	5	Rei Andes Ltda	1997	Bogotá
35	Sociedad Activa. 5º	5	Educación Editores	1996	Bogotá
36	Multiáreas. 5 (Sociales)	5	Norma	2000	Bogotá
37	Aldea. 5 (Sociales Integrada, Historia y Geografía)	5	Voluntad	2001	Bogotá
38	Ámbitos. 5	5	Escuelas del Futuro	2002	Bogotá
39	Herramientas Sociales. 5	5	Santillana	2003	Bogotá
40	Ciencias Sociales.5 (Propuesta Curricular Integrada)	5	Educación Editores	2003	Bogotá
41	Herramientas Sociales 5 (Cuaderno de Actividades)	5	Santillana	2003	Bogotá
42	Nuevas Identidades. 5 (Sociales)	5	Norma	2004	Bogotá
43	Nuevas Identidades. 5 (Libro de Actividades)	5	Norma	2004	Bogotá
44	Guía Escolar 5 (Ciencias Sociales)	5	Santillana	2005	Bogotá
45	Amigos de las Ciencias Sociales 5	5	Santillana	2006	Bogotá
46	Amigos de las Ciencias Sociales 5 (Libro de Actividades)	5	Santillana	2006	Bogotá



## LAS FUNCIONES RELATIVAS AL APRENDIZAJE






### 1. Función de transmisión de conocimientos

Esta función tradicional es motivo de numerosas críticas que se le han hecho a los textos escolares: estos no serían más que instrumentos de transmisión de conocimientos, y cumplirían esta función de manera directiva y cerrada sin tener en cuenta la evolución y los intereses reales de los alumnos. Sin embargo, los textos escolares cumplen otras funciones. Existen numerosas tentativas que apuntan a no limitar esta transmisión de conocimientos a un proceso de aprendizaje predeterminado. Además, las investigaciones han podido demostrar que un mejoramiento de la dotación a las escuelas de textos escolares de buena calidad tiene una influencia positiva sobre los resultados escolares (Seguin, 1989; Braibant y Gerard, 1996; Van der Rest, 1996; Mignat y Suchaut, 2000). El texto escolar permite transmitir los conocimientos cuando el alumno adquiere los datos particulares, los conceptos, las reglas, las fórmulas, los hechos, una terminología, las convenciones. El alumno debe ser capaz no solamente de repetir estos saberes, sino que él debe poder, en ciertos casos, ejercer una saber-hacer cognitivo sobre ellos utilizándolos en un contexto de aprendizaje (contexto escolar ante todo). Adquirir los conocimientos, es entonces llegar a ser capaz de ejercer, esencialmente en el campo cognitivo como se pretende demostrar con los siguientes ejemplos:

a) una saber-repetir sobre los particulares: “¿Cuáles fueron los líderes políticos que representaron los principios liberales y conservadores a mediados del siglo XIX?”<sup>2</sup>

b) un saber-repetir sobre las clases: Completar el siguiente cuadro<sup>3</sup>

2/ Completa el siguiente cuadro:

Situación	Derecho que se está violando	Clasificación (fundamentales, sociales, económicos y culturales, colectivos y del ambiente)
<ul style="list-style-type: none"> <li>El cartero está leyendo las cartas que le llegan a Margarita.</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>Derecho a la intimidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Derechos fundamentales.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>A Teresa la echaron del colegio porque practicaba la religión musulmana.</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>Derecho a la libertad de cultos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Derechos fundamentales</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>A Martín le prohibieron hablar con todos sus compañeros de clase; también le prohibieron expresar sus opiniones en los debates del curso.</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>Derecho a la expresión y información</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Derechos fundamentales</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>La familia López amplió su casa y ocupó parte de los andenes de la carrera séptima.</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>Derecho al espacio público</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Derecho Colectivo/ sociales</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Arnulfo, el dueño de la fábrica de galletas decidió ponerle a las cajas de galletas vencidas una etiqueta que tapara la fecha de vencimiento para poderlas vender.</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>Derecho a la buena calidad de servicios prestados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Derechos Sociales</li> </ul>

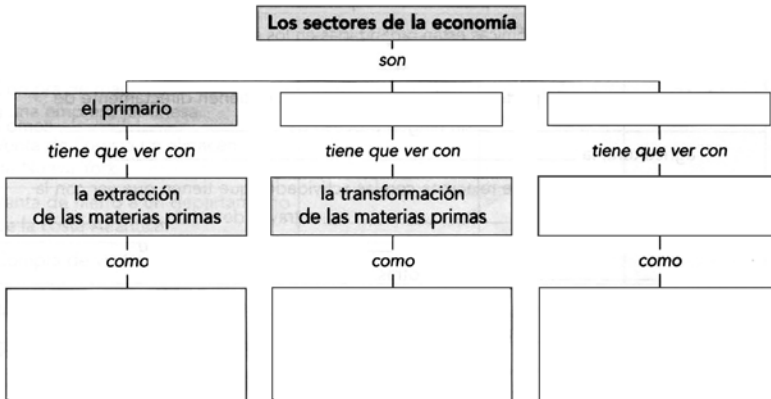
<sup>2</sup> Cfr: Sociedad activa 5. Educar editores. 1995. p. 75.

<sup>3</sup> Cfr: Ciencias sociales 5. Editorial Santillana. 1999.p. 114.

c) un saber-repetir sobre las relaciones: Relacionar cada palabra con su significado<sup>4</sup>:

► Relaciona cada palabra con su significado.

d) un saber-repetir sobre las estructuras: completar el esquema<sup>5</sup>



e) un saber-hacer cognitivo sobre los particulares: ubicar en el orden cronológico una serie de acontecimientos<sup>6</sup>

1. Completa un cuadro como el siguiente sobre el Frente Nacional:

	Presidentes	Partido	Logros	Dificultades
1958-1962				
1962-1966				
1966-1970				
1970-1974				

<sup>4</sup> Cfr: Guía escolar 4. Editorial Santillana. 2005. p. 28.

<sup>5</sup> Cfr: Amigos de las ciencias sociales 5. Editorial Santillana. 2006.p. 17.

<sup>6</sup> Cfr: Ciencias sociales 5. Editorial Santillana. 1999. p. 85.

Para los textos escolares que buscan esta función, la problemática de la transposición didáctica es particularmente importante: ¿cómo pasar de un saber sabio a un saber enseñado, sin traicionar al primero y sin falsear al segundo?

En resumen, la mayor parte de los textos escolares son obras que presentan “una progresión sistemática”, para retomar la terminología de Richaudeau (1981). Estos apuntan a dos funciones principales, a saber: transmisión de conocimientos; desarrollo de capacidades y de competencias.

Para cumplir con estas funciones los textos escolares presentan un orden para el aprendizaje, tanto por la organización general del contenido (en capítulos, secuencias de aprendizaje, lecciones, párrafos) como por la organización de la enseñanza (presentación de la información, comentarios, aplicaciones, resúmenes, controles, etc.). Además, deben satisfacer un cierto número de criterios, esto es: (a) la coherencia pedagógica. Esta es una coherencia interna (orden de división de las unidades, equilibrio de los aportes, ejercicios, etc.), pero también una *coherencia más general* con los modelos pedagógicos promovidos por las autoridades escolares y los maestros, y el tener en cuenta el nivel de los alumnos como de los maestros; (b) el valor de información (calidad, selección, valor específico); (c) la *adaptación* de esta información el medio y a la situación cultural y social; y (d) la accesibilidad

La función de transmisión de conocimientos o función de información científica implica que el texto escolar contiene información sobre conocimientos complejos. Es la función tradicionalmente más conocida, pero como se evidencia en el estudio, el texto escolar cumple además otras funciones.

**TABLA 2**  
**FUNCIÓN DE TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS**

GRADOS DE LOS LIBROS DE TEXTO	TOTAL FUNCIONES DE ACTIVIDADES	CANTIDAD DE ACTIVIDADES DE FUNCIÓN DE TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS	PORCENTAJE DE ACTIVIDADES DE FUNCIÓN DE TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS
1º	560	109	19.46%
2º	1.127	264	23.43%
3º	1.712	530	30.96%
4º	1.790	599	33.46%
5º	2.701	654	24.21%

Los datos de la Tabla 2, nos permiten observar que la tradicional crítica que se le ha hecho a los textos escolares de ser transmisores directos y cerrados de los conocimientos sin tener en cuenta los intereses y proceso de aprendizaje de los estudiantes, ha generado la presencia de otras funciones. Así, la función de transmisión de conocimientos se presenta entre un 19.46 y un 33.43% en los cinco grados, luego el porcentaje restante debe corresponder a otro tipo de funciones, como se analizara en los apartados siguientes de este capítulo.

## 2. Función de desarrollo de capacidades y de competencias

Un texto escolar permite no solamente asimilar una serie de conocimientos, también apunta igualmente a hacer adquirir los métodos y las aptitudes, incluso los hábitos de trabajo y de vida. Es el caso de los textos escolares que desarrollan por ejemplo el aprendizaje de una lengua, el despertar o iniciar en la actividad científica, el aprendizaje del resumir, la organización de los conocimientos, la búsqueda de información, etc.

Mientras que en la adquisición de conocimientos, se hace sobre todo *énfasis sobre el objeto de aprendizaje*, en la adquisición de capacidades y de competencias, se hace en cambio *énfasis sobre la actividad*: se llevará al alumno a ejercer esta actividad sobre varios objetos de aprendizaje.

Por ejemplo, el texto escolar puede exigir al alumno comparar las culturas y las épocas y explicar las semejanzas y diferencias valiéndose de los conocimientos sobre las culturas y características de las épocas para consolidar los conocimientos y características que definen dichas culturas (adquisición de conocimientos), pero también para enseñarle a comparar las épocas y su relación con las culturas. En este caso, el acento es puesto sobre el proceso de comparación (adquisición de una capacidad). En este caso, la adquisición de conocimientos permite caracterizar y definir, y la adquisición de una capacidad se fundamenta en la comparación y establecimiento de relaciones.

Establecer una distinción neta entre los conceptos de capacidad y de *competencia* no es fácil, y los autores utilizan estos términos con diversas acepciones. No es este el espacio para una discusión en profundidad de este tema.

Aquí se entiende por *competencia*: es la posibilidad, para un individuo, de movilizar de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos especialmente de capacidades, habilidades, destrezas y conocimientos, con miras de resolver una familia de situaciones problema. Una *capacidad*, es el poder, la aptitud de hacer alguna cosa. Es una actividad que se ejerce. Identificar, comparar, memorizar, analizar, sintetizar, clasificar, seriar, abstraer, observar... son capacidades. Una capacidad no se manifiesta sino cuando se aplica sobre los contenidos. La capacidad de clasificar no quiere decir gran cosa en sí misma. Se puede clasificar los lápices de tallas y colores diferentes como se puede clasificar un conjunto de referencias bibliográficas. Del mismo modo, la capacidad de analizar puede ejercerse sobre una infinidad de contenidos: una frase, la carta de un restaurante, un texto literario, un problema por resolver, la situación política de un país, un proyecto, etc.

Precisemos como complemento a lo dicho, si un gran número de capacidades desarrolladas en la enseñanza son capacidades cognitivas, no se debe olvidar las capacidades sensorio-psico-motrices, y las capacidades socioafectivas.

Una capacidad puede siempre desarrollarse de una manera u otra, salvo una minusvalía física, una privación sensorial irreversible. La mejor manera de desarrollar una capacidad está en aprender a ejercerla sobre los contenidos (pueden ser conceptuales, procedimentales y actitudinales) ya sean estos diferentes, y en particular en las diferentes disciplinas. Por ejemplo,

para desarrollar la capacidad de síntesis, con todo lo que ella puede tener a la vez de rigor y de intuición, nada más que conducir al alumno a movilizarla en cursos tan diferentes como el español, la historia, las matemáticas o las ciencias. Apuntar a una capacidad terminada sobre una sola categoría de contenidos no puede conducir sino a los saberes-hacer limitados. Estrechos y sobre todo no transferibles. Las diferentes capacidades se desarrollarán igualmente luego de confrontaciones a las situaciones-problemas “puntuales”, porque su movilización para el ejercicio de la competencia permitirá su desarrollo. En este sentido, puede ser interesante, sobre, un plano conceptual, distinguir las capacidades de las competencias, y se debe tener conciencia que en la práctica pedagógica, esto tiene menos importancia: desarrollando unas, se desarrollan las otras, y viceversa.

Algunas capacidades son esenciales en la medida en que ellas son indispensables para adquirir numerosas otras capacidades. De esta manera, De Ketele (1993), determinó una lista de *capacidades cognitivas de base* cuyo dominio condiciona de manera importante un gran número de aprendizajes.

Entre estas capacidades cognitivas de base, citamos algunas: (a) decir la misma cosa en otros términos; (b) ilustrar por ejemplos y contra ejemplos diferentes (pero correctos); (c) en la pregunta problema una vez justificada, se podría distinguir en la situación las informaciones y relaciones esenciales, accesorias y parásitas; (d) resumir un mensaje de manera sucinta y precisa; (e) presentar una síntesis oral estructurada.

Stievenart y Tourneur (1986) se sitúan en la perspectiva de una formación instrumental de base que implica los aspectos cognitivos, socioafectivos y sensorio-psico-motor. Ellos identifican las *capacidades-claves* que distribuyen en cuatro dimensiones: (a) *aprender a conocerse y a transformarse*: escuchar sus necesidades, fijarse los objetivos de vida: administrar su tiempo, practicar una higiene de vida (alimenticia, corporal...); etc.; (b) *aprender a vivir en grupo y en institución*: establecer una relación socioafectiva con alguien; negociar, conducir un debate o una entrevista, situarse con relación a las principales instituciones; etc.; (c) *aprender a aprender*: tomar y tratar la información; elaborar un plan; organizar su plan de formación, concentrarse; etc; (d) *aprender a emprender*: definir un proyecto individual o colectivo; efectuar los gestos de base del bricolaje; resolver un problema, elaborar una actividad de previsión, etc.

Para consolidar el concepto de competencia, conviene también tener en cuenta las *situaciones* en las cuales se es llevado a emplear los conocimientos y las capacidades. En efecto, ejercer una competencia, es poder movilizar de manera adecuada los conocimientos y las capacidades para resolver una situación problema. Una competencia, es más que una yuxtaposición de conocimientos, es la relación de los saberes y de saber-hacer que se movilizan para resolver la situación. Por ejemplo, elaborar un itinerario de viaje en un contexto preciso dado (competencia) es mucho más que la yuxtaposición de conocimientos relativos al itinerario (saber), requiere también de la capacidad y la aptitud de leer un mapa de rutas (saber-hacer) y de sumar la cantidad de kilómetros a recorrer (saber-hacer).

Aquí una competencia no existe sino en presencia de una *situación determinada*, por la *integración de diferentes saberes y saber hacer*. Estos tres elementos son indispensables para definir la competencia.

En las funciones de los textos escolares, importa precisar que todos ellos apuntan a la función de desarrollo de las capacidades y de competencias al menos de manera implícita, por la sencilla razón que un texto no puede contentarse con transmitir los conocimientos de manera teórica. Es esta la manera como esta función será explícitamente presentada en el texto escolar.

Existen por ejemplo los textos escolares de iniciación en ciencias sociales que no aportan ningún conocimiento de manera directa, sino que proponen a los alumnos algunas actividades orientadas a despertar en ellos la actividad exploratoria y de tanteo social. Es lo que se llama con frecuencia los *libros de texto escolar de actividades en las ciencias sociales*.<sup>7</sup> Ellos proponen las pistas u orientaciones de búsquedas, que incitaran al alumno a organizar sus conocimientos (capacidad) más que procurárselos (conocimiento).

Existen igualmente los textos escolares de ciencias sociales que proponen de manera explícita las situaciones-problema complejas para realizar un conjunto de aprendizajes, estos textos están ante todo orientados hacia el desarrollo de competencias. Veamos a continuación algunos ejemplos:

a) *Saber hacer cognitivo*. Ejemplo: se propone al estudiante realizar una indagación documental sobre el tema “La mujer colombiana y la conquista de sus derechos.”<sup>8</sup>

b) *Saber hacer psicomotor*. Ejemplo: Construir<sup>9</sup> un relieve en plastilina y hacer diferentes formas elevadas, hundidas y planas; dibujar un mapamundi y ubicar las cordilleras más importantes del mundo con sus nombres; tomar nota del estado del tiempo del lugar donde vives durante una semana y describir los cambios presentados.

c) *Saber hacer socioafectivo*. Ser capaz de cuestionarse, de imaginar e identificarse. Saber negociar, conducir un debate, realizar una entrevista. Ejemplo: «Piensa y contesta con cuatro compañeros: (.....) 3. ¿Se habrá acabado la violencia? ¿Qué opinan? ¿Qué dicen los medios de comunicación? ¿Qué podemos hacer los colombianos para lograr la paz?»<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> Un ejemplo de este tipo de texto escolar es “Amigos de las ciencias sociales 3. Cuaderno de actividades” de Editorial Santillana. 2006. Este texto escolar está estructurado por actividades temáticas, comprensión lectora asociada a una actividad, luego se expone una evaluación de la unidad, estas son actividades para confirmar lo aprendido., y finalmente, una evaluación por competencias (competencia interpretativa, argumentativa, y propositiva).

<sup>8</sup> Cfr: Amigos de las ciencias sociales 5. Editorial Santillana. 2006. p. 68-69.

<sup>9</sup> Cfr: Nuevo identidades 5. Editorial Norma. 2004. p. 18.

<sup>10</sup> Cfr: Ambiente y comunidad 5. Editorial Rei Andes Limitada. 1996. p. 141.

**TABLA 3**  
**FUNCIÓN DE DESARROLLO DE CAPACIDADES Y DE COMPETENCIAS**

GRADOS DE LOS LIBROS DE TEXTO	TOTAL FUNCIONES DE ACTIVIDADES	CANTIDAD DE ACTIVIDADES DE FUNCIÓN DE DESARROLLO DE CAPACIDADES Y COMPETENCIAS	PORCENTAJE DE ACTIVIDADES DE FUNCIÓN DE DESARROLLO DE CAPACIDADES Y COMPETENCIAS
1º	560	161	28.75%
2º	1.127	412	36.56%
3º	1.712	520	30.37%
4º	1.790	591	33.02%
5º	2.701	786	29.10%

La Tabla 3, nos muestra que las actividades para desarrollar capacidades y competencias en los textos escolares de de 1º a 5º de primaria tienen cierta regularidad en su (entre 28% y 37%), esto indica que en el corpus del estudio se reconoce la importancia de esta función. Por lo demás, se estaría demostrando que el libro de texto escolar diversifica sus funciones en el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales, y responde a la discusión contemporánea sobre el denominado enfoque por competencias.

### 3. Función de adquisición y/o consolidación del logro

Después de haber aprendido un saber o un saber-hacer conviene ejercerlo en diferentes situaciones con el fin de asegurar una cierta estabilidad. Es el papel de las aplicaciones y de los ejercicios. Esta función es igualmente tradicional, y algunos textos escolares se dan esta función como objetivo principal.

Ejemplo: a partir del tema 15 “La historia”<sup>11</sup> se proponen actividades progresivas de consolidación del concepto de historia: 1. Elaborar un friso sobre la historia de la vida personal del estudiante utilizando fotografías y dibujos y escribiendo en cada escena lo que ocurrió. 2. Elaborar una historieta sobre la vida de la familia señalando acontecimientos importantes que permitan separar una etapa de otra. 3. Buscar en el mapa de Colombia un departamento que llame la atención y realizar un dibujo de su historia en las épocas indígena, hispánica y republicana.

Finalmente, se propone al alumno elaborar una cinta del tiempo sobre los períodos de la historia de Colombia siguiendo unas instrucciones con relación a la forma de hacerlo y los datos que debe tener en cuenta (años de duración de los períodos de la historia y acontecimientos importantes).

Se trata, luego de haber aprendido un saber o de un saber-hacer, ejercerlo en las diferentes situaciones con el fin de asegurar una cierta estabilidad. Es el papel de las aplicaciones, de los ejercicios....esta función es igualmente tradicional, y ciertos textos escolares se dan prin-

<sup>11</sup> Cfr: Milenio 3. Ciencias sociales. Editorial Norma. 1999. Pp. 99, 103, 109, 119.

cialmente, incluso de manera exclusiva. Se trata entonces de saber rededir o repetir y saber rehacer o volver a hacer. Ejemplo: repetir el saber en contextos diferentes. Saber conceptos, reglas, acontecimientos, relación de las fechas en la temporalidad histórica, relaciones geográficas e históricas, entre otras, y saberlas aplicar en diferentes contextos.

**TABLA 4**  
**FUNCIÓN DE CONSOLIDACIÓN DEL LOGRO O ADQUISICIÓN**

GRADOS DE LOS LIBROS DE TEXTO	TOTAL FUNCIONES DE ACTIVIDADES	CANTIDAD DE ACTIVIDADES DE FUNCIÓN DE CONSOLIDACIÓN DEL LOGRO O ADQUISICIÓN	PORCENTAJE DE ACTIVIDADES DE FUNCIÓN DE CONSOLIDACIÓN DEL LOGRO O ADQUISICIÓN
1º	560	90	16.07%
2º	1.127	134	11.89%
3º	1.712	141	8.24%
4º	1.790	73	4.08%
5º	2.701	140	5.18%

Los datos de la Tabla 4, indican que en corpus de textos escolares indagados la función de consolidación del logro o adquisición del logro se concentra en los grados 1º y 2º de primaria y a partir del 3º se reduce, manteniéndose en un porcentaje que oscila entre 5.18% y 8.24%. Se evidencia, si la comparamos con las funciones de transmisión de conocimientos y desarrollo de capacidades de competencias, que esta función de aprendizaje tiene una presencia menor en el corpus.

#### **4. Función de evaluación**

Esta función es indispensable en todo aprendizaje. No se trata tanto de una evaluación de tipo certificativo, es decir aquella que pretende determinar si el nivel logrado de cada alumno es suficiente. Esta incumbe a la institución a través de sus representantes (docentes). El texto escolar puede sugerir pistas para la evaluación certificativa, o para una autoevaluación que prepara la certificación social, pero no puede en *sí mismo* cumplir la función de evaluación certificativa.

La evaluación practicada en el marco de un texto escolar debería sobre todo ser de tipo formativo. La evaluación debería por ejemplo determinar la remediación más apropiada a las dificultades de cada alumno con miras de hacerlo progresar, o simplemente mejorar su progresión localizando lo más precisamente posible el origen de sus dificultades a través de un análisis de errores. Igual que la función de desarrollo de las capacidades y de competencias, la función de evaluación que podría presentarse de manera implícita en el texto escolar, en este estudio se asume su carácter explícito integrado a las actividades propuestas por los textos escolares.

La función de evaluación de lo adquirido apunta entonces a determinar el nivel de adquisición individual del saber desde el punto de vista formativo. Esta función es esencial. En efecto, la ineficacia más protuberante de los aprendizajes escolares, especialmente para las



poblaciones desfavorecidas, se manifiesta con frecuencia en la capacidad para un aprendizaje de utilizar las adquisiciones escolares en una situación en tanto sea poco diferente de aquella encontrada en la escuela. Perseguir los objetivos de integración de las adquisiciones debería entonces ser uno de las primeras preocupaciones de todo docente, y en consecuencia de todo diseñador de texto escolar. Se trata de volver a situar las adquisiciones en un doble proceso: – integración vertical: conexión de los saberes y de los saber-hacer que están arriba y abajo en el seno de una misma disciplina.

Por ejemplo, en el tema “Protección de los recursos naturales”<sup>12</sup> se evalúan las competencias del estudiante.

El ejemplo citado corresponde entonces a una integración horizontal: combinación de capacidades y de competencias adquiridas a través de diversas disciplinas (ciencias sociales, biología e informática). Esta actividad permite integrar las capacidades y las competencias propias de las ciencias sociales de la educación básica primaria con trabajos de elaboración de carteleros para exponer los resultados de las actividades (actividades manuales); este doble proceso se realiza para el desarrollo de situaciones de integración, es decir las situaciones complejas compuestas de una parte de informaciones esenciales para su resolución, pero también de informaciones pertinentes o no y que ponen en juego aprendizajes anteriores.

En esta óptica, también los textos escolares pueden desarrollar proyectos educativos (nivel de actividad saber llegar a ser) es interesante como proceso de integración que da sentido a los aprendizajes sin caer en la yuxtaposición de saberes.

**TABLA 5**  
**FUNCIÓN DE EVALUACIÓN**

GRADOS DE LOS LIBROS DE TEXTO	TOTAL FUNCIONES DE ACTIVIDADES	CANTIDAD DE ACTIVIDADES DE FUNCIÓN DE EVALUACIÓN	PORCENTAJE DE ACTIVIDADES DE FUNCIÓN DE EVALUACIÓN
1º	560	102	18.21%
2º	1.127	121	10.74%
3º	1.712	276	16.12%
4º	1.790	264	14.75%
5º	2.701	564	20.88%

Las actividades asociadas a la evaluación en el corpus de textos escolares, como lo muestra la Tabla 5, están presentes en tercer lugar, después de las de desarrollo de competencias y transmisión de conocimientos. Aquí se reitera la importancia de la presencia de esta función en los textos escolares porque contribuyen a determinar las dificultades del alumno y ofrecen elementos para determinar y afrontar las actividades del estudiante.

<sup>12</sup> Cfr: Nuevo identidades 5. Editorial Norma. 2004. Pp. 54-55.

## LAS FUNCIONES DE INTERFASE CON LA VIDA COTIDIANA Y PROFESIONAL

### 1. Función de integración de conocimientos

Esta función es esencial y viene a complementar aquella del desarrollo de capacidades y de competencias. En efecto, la ineficacia más evidente de los aprendizajes escolares, especialmente para las poblaciones más desfavorecidas, se manifiesta muchas veces en la incapacidad de para un aprendiz de utilizar los logros escolares en una situación en tanto sea un poco diferente a aquella encontrada en la escuela. Perseguir los objetivos de integración de los logros debería ser entonces una de las primeras preocupaciones de todo docente, y en consecuencia de todo diseñador de textos escolares.

Se trata de emplear los logros en un doble proceso:

a) *integración disciplinaria*: conexión de los saberes y de los saber-hacer que están en la fase inicial y en la fase final en el seno de una misma disciplina. Por ejemplo, a partir del tema “Mapas históricos”<sup>13</sup>. Aquí las actividades exigen el conocimiento disciplinar de la historia y de la geografía para realizar una integración disciplinar propia de las ciencias sociales.

### Mapas históricos

Los mapas son representaciones a escala de lugares más amplios, que se hacen para poder visualizarlos. Los mapas también son muy útiles para el historiador, puesto que permiten representar gráficamente hechos o procesos históricos y facilitar su comprensión.

Al igual que lo mapas geográficos, los históricos poseen los elementos básicos de la cartografía: escala, orientación y convenciones. A diferencia de los geográficos, que hacen representaciones estáticas en el tiempo, los mapas históricos son dinámicos y muestran procesos o movimientos en el tiempo.

#### Principales rutas de penetración de los conquistadores españoles

#### Actividad

1. Observa el mapa y responde:
  - ¿Cuál de los conquistadores incluidos realizó la travesía más larga?
  - ¿Cuánto tiempo tardó Quesada en su viaje hacia el interior, hasta llegar a la sabana de Bogotá?
  - ¿Qué relación encuentras entre la ruta de los fundadores y la cordillera de los Andes?
2. Busca y argumenta razones por las cuales las zonas de los Llanos orientales y la Amazonia no fueron incursionados por los europeos.

b) *integración interdisciplinaria*: combinación de las capacidades y de las competencias adquiridas a través de diversas disciplinas. Al respecto se puede traer aquí la actividad propuesta en la unidad 8 “Colombia, del siglo XX a la actualidad”<sup>14</sup>. Se trata del proyecto de elaboración de un “periódico histórico”. Esta actividad expresa una integración interdisciplinaria entre espa-

<sup>13</sup> Cfr: Ambitos 4. Editorial Escuelas del Futuro. 2001. P. 116.

<sup>14</sup> Cfr: Herramientas sociales 5. Editorial Santillana. 2003. Pp..90-95.

ñol, historia y las manualidades asociadas al diseño del periódico en el marco de las ciencias sociales. El proyecto presenta una explicación sobre lo qué es un periódico, luego sugiere al estudiante los materiales y el procedimiento para elaborarlo. Ofrece al estudiante una estructura general (páginas que conforman un periódico y sus secciones) y específica (contenidos de cada sección) de un periódico para que le sirva de orientación en su trabajo.

Igualmente, el texto escolar en el marco de un curso de ciencias sociales que considere la educación cívica, puede sugerir a los alumnos que hagan una búsqueda sobre el código de transporte. Estos buscaran el significado de los diferentes signos en las vías, en función de su forma (peligro, prohibición, obligación...), luego realizaran carteleras (reales o imaginarias) para traducir el reglamento de la escuela. Tal actividad permite integrar las capacidades y las competencias propias de las matemáticas (formas geométricas), de los trabajos manuales, de la seguridad en las carreteras, de la educación cívica.

Sin embargo, se debe prestar atención a la trampa de “atiborrar” de actividades los libros de texto. No porque se yuxtapongan de manera más o menos artificial diferentes disciplinas en el seno de una misma actividad se desarrolla una verdadera integración interdisciplinaria.

Este doble proceso podrá realizarse por el desarrollo de situaciones de integración. Es decir las situaciones complejas compuestas de una parte de informaciones esenciales para su resolución, pero también de informaciones no pertinentes, y que ponen en juego los aprendizajes anteriores. En esta perspectiva, el desarrollo de proyectos (nivel de actividad, saber-llegar a ser) es interesante como proceso de integración que da sentido a los aprendizajes.

**TABLA 6**  
**FUNCIÓN DE INTEGRACIÓN**

GRADOS DE LOS LIBROS DE TEXTO	TOTAL FUNCIONES DE ACTIVIDADES	CANTIDAD DE ACTIVIDADES DE FUNCIÓN DE INTEGRACIÓN	PORCENTAJE DE ACTIVIDADES DE FUNCIÓN DE INTEGRACIÓN
1º	560	32	5.71%
2º	1.127	44	3.90%
3º	1.712	96	5.61%
4º	1.790	48	2.68%
5º	2.701	88	3.26%

La Tabla 6, nos indica que esta función recibe menos atención en el contenido del corpus de textos escolares. Sus porcentajes por grado no varían de manera considerable y podrían decirnos que los textos escolares estudiados no logran un nivel de integración interdisciplinaria de los contenidos para dar mayor alcance y sentido a los aprendizajes.

## 2. Función de referencia

Un texto escolar puede ser considerado como una herramienta a la cual el alumno se remite para encontrar una información precisa y exacta sobre hechos históricos, datos de los acontecimientos (consultar documentos e imágenes de la época), parámetros para escribir peticiones

que signifiquen el ejercicio de la ciudadanía (consultar la constitución), la explicación de un fenómeno climático (consultar mapas, tablas, gráficos, atlas, informes específicos).

Esta función, según Gerard (1996), se consolida cada vez más por los diseñadores de textos escolares, no solamente en el nivel secundario donde algunos textos están compuestos casi exclusivamente compuestos de diversos documentos, sino también en las últimas clases de la enseñanza primaria.

Para los países en los cuales el acceso a la información científica es difícil, esta función es muy importante: el texto escolar es a menudo la única fuente escrita de información. En los otros países, donde la información es invasora y donde hay a veces exceso de textos escolares, la función de referencia permanece esencial, pero puede tener un estatus diferente. El texto escolar puede no ser más que una obra de referencia entre otras y perder su posición de libro único. En este contexto de “pedagogía de la biblioteca”, el texto escolar –lejos de perder interés– puede jugar un rol de *marco de referencia* permitiendo en interacción con otros marcos, las construcciones por el alumno de puntos de referencia estables y bien ancladas.

Según Frydman y Jambe (1983), los textos escolares que buscan la función de referencia deberían además ser herramientas de educación en la formación de un referencial. Estos textos comprenden entonces tres partes:

a) *una manera de uso* que incluye una descripción de la organización del texto, las precisiones sobre la naturaleza del contenido, los consejos para una búsqueda rápida y eficaz, las consideraciones sobre la presentación del contenido, las explicaciones sobre las abreviaturas y los signos empleados, una tabla de materias y un índice;

b) *la materia misma o mejor, la información*, bajo la forma de texto continuo, las tablas, los gráficos, las informaciones clasificadas por orden alfabético, la remisión a otras obras;

c) *los cuestionarios* que permiten al alumno desarrollar sus capacidades de búsqueda y de procesar la información. Estos cuestionarios comenzarían por las preguntas destinadas a familiarizar al alumno con sus herramientas: preguntas sobre la presentación y el contenido de la obra, sobre el uso del índice, sobre los signos de abreviación, etc. Diferentes niveles de dificultad de búsqueda serían luego propuestos, si la pregunta contiene de manera explícita o no el detonador de la búsqueda, si ella necesita una o varias consultas, si exige un tratamiento más o menos complejo de la información.

Se pueden ofrecer aquí dos ejemplos de la función de referencia en los textos escolares analizados. A partir del tema “La independencia”<sup>15</sup> se le pide al alumno analizar el título de un fragmento de un decreto firmado por Simón Bolívar en 1813, denominado “Decreto de guerra a muerte”. Luego se agregan preguntas para que el estudiante desarrolle la comprensión literal, inferencial y crítica. También, a partir del tema “Frente Nacional”<sup>16</sup> se demanda al alumno que con ayuda del profesor busque información actualizada sobre instituciones

<sup>15</sup> Cfr: Ambitos 4. Editorial Escuela del Futuro. 2001. Pp. 136-137.

<sup>16</sup> Cfr: Sociedad activa 5. Educar Editores. 1995. P. 148.

como el ICBF, SENA, ICFES, y Colcultura. También remite al alumno a escribir a organismos internacionales de integración latinoamericana para solicitar información escrita: OEA (Organización de Estados Americanos), Grupo Andino, Sistema Económico Latinoamericano (SELA), Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y Asociación Latinoamericana de Integración (ALADIC). El texto proporciona información exacta de las direcciones a donde se debe escribir para solicitar la información.

El futuro del texto escolar reside probablemente en la concepción de tales obras que harían al alumno dueño de su aprendizaje y confiaría al docente un papel de guía antes que de sabio. Se encuentra por lo demás cada vez más obras de este tipo, como por ejemplo un texto escolar de geografía para la enseñanza primaria que presenta un conjunto de documentos y de informaciones, el trabajo didáctico consiste entonces para el alumno –ayudado por el docente– en extraer, según las necesidades y el nivel de los alumnos, los elementos que son necesarios para aprehender una situación (Bekaert, Bosson, Evrard, Gobert, Jacques, Lother, 2001). Estos textos escolares son los más abiertos posibles, es decir que ellos son concebidos como un soporte para completar o utilizar de manera diferente según los contextos específicos. Tales textos escolares proponen situaciones que exigen al alumno o al docente aportar un cierto número de elementos para resolverlas. Suscitán la búsqueda y utilización de referencias. Este tipo de texto escolar no se usa de manera lineal, de la primera a la última página. Su concepción permite recurrir a una u otra de sus partes en función de las necesidades. Estos textos escolares son más puntos de partida que puntos de llegada (Gerard, 1996)

La emergencia masiva en el mundo educativo de las NTIC –las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación– marcha en el mismo sentido. Ya sea a partir de un soporte multimedia, como un CD-Rom por ejemplo, o a partir de la red Internet, una nueva manera de aprender consiste en utilizar la masa de informaciones disponibles así como las posibilidades de tratamiento del análisis de estas para poder resolver ciertas situaciones y del mismo modo aprender a la vez de los contenidos y de los métodos. Las actividades de búsqueda de información evolucionan fuertemente en un universo multimedia. Para dar un ejemplo, la búsqueda de un lugar geográfico tiende cada vez más a no hacerse a partir de un índice de lugares, dando la página del mapa geográfico en el atlas al igual que las coordenadas horizontales y verticales. Basta a menudo hoy en día escribir el nombre del lugar, incluso de manera aproximativa, para llegar a una pantalla sobre la cual el lugar buscado parpadea, y donde basta el “zoom” para hacer variar la escala del mapa.

Se aprecia que la información de referencia se presenta cada vez más bajo otra forma: para encontrar la hora de salida de un autobús o un vuelo para abordar, se consulta en Internet el nombre de los sitios de salida y de llegada así como la hora deseada, y el computador propone inmediatamente las diferentes posibilidades, las correspondencias, los precios, los riesgos de retardo, etc.

En este contexto, los textos escolares que persiguen una función de referencia deben clara está evolucionar y tener en cuenta las NTIC (“Nuevas tecnologías de la información y la comunicación”), pero los textos escolares permanecen esenciales para enseñar a los alumnos a

buscar, a tratar y evaluar la información. Tanto más cuando no debemos engañarnos: el acceso universal a Internet –incluso en países industrializados– no es para mañana– Para pasado mañana puede ser, pero mientras tanto el texto escolar permanece como una herramienta de educación y de referencia irremplazable.

**TABLA 7**  
**FUNCIÓN DE REFERENCIA**

<b>GRADOS DE LOS LIBROS DE TEXTO</b>	<b>TOTAL FUNCIONES DE ACTIVIDADES</b>	<b>CANTIDAD DE ACTIVIDADES DE FUNCIÓN DE REFERENCIA</b>	<b>PORCENTAJE DE ACTIVIDADES DE FUNCIÓN DE REFERENCIA</b>
1º	560	25	4.46%
2º	1.127	85	7.54%
3º	1.712	106	6.19%
4º	1.790	110	6.15%
5º	2.701	327	2.11%

Si se analizan los datos de la Tabla 7, esta función no merece una considerable atención en los textos escolares del estudio. Sus porcentajes de presencia oscilan entre 2.11% y 6.19% y nos podrían llevar a preguntarnos sobre un eventual atraso en los textos escolares colombianos estudiados a la luz de lo planteado sobre la importancia y actualidad de esta función en los procesos actuales de circulación, almacenamiento y consulta de información con sentido para la escolaridad.

### **3. Función de educación social y cultural**

Esta función implica todos los logros relacionados con el comportamiento, con las relaciones con el otro, con la vida en sociedad en general, es decir con los objetivos de aprendizaje del campo socio-afectivo (en el sentido amplio) que permiten al alumno encontrar progresivamente su lugar en el contexto escolar, familiar, cultural, nacional.

Es en este contexto que se encuentran igualmente todos los aspectos relacionados con la salud y la higiene. Se puede abordar estos aspectos de manera sistemática en un texto escolar de ciencias, en un texto de educación social y familiar, etc., con el fin de desarrollar los comportamientos y los hábitos específicos. Esta función se aprecia como prioritaria en libros de texto escolar con énfasis en educación cívica o educación ciudadana. Aquí es necesario que el docente utilice el texto escolar como soporte para desarrollar los saber-ser, y no tanto como soporte en la restitución de comportamientos preescritos (saber-repetir). Se puede igualmente abordar estos aspectos de manera ocasional en otros textos escolares de lectura en primaria o en un texto de ciencias naturales, ante todo para sensibilizar antes que para desarrollar comportamientos. A esta función se alude de manera secundaria en los textos escolares de estos saberes, pero los de ciencias sociales, incluyendo en un sentido amplio los destinados a la educación cívica, deberían potencialmente ocuparse de esta función de manera explícita. De hecho, prácticamente todos los textos escolares apuntan a esta función de manera secundaria, porque ellos contienen todos un cierto número de valores, a veces de

manera inconsciente. Se encuentra aquí, por ejemplo, la problemática de los estereotipos y las identidades culturales.

Un ejemplo se puede ofrecer en este contexto, en la unidad 4 “Colombia, mi país”<sup>17</sup>, se expone un “Proyecto de investigación social: Costumbres de mi tierra”.

Esta función, como lo expone la Tabla 8, al igual que la función de referencia, tiene poca importancia en el conjunto de las funciones encontradas en el corpus de la investigación, su cantidad y porcentaje es poco significativo desde una perspectiva de análisis global de las funciones.

**TABLA 8**  
**FUNCIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL Y CULTURAL**

GRADOS DE LOS LIBROS DE TEXTO	TOTAL FUNCIONES DE ACTIVIDADES	CANTIDAD DE ACTIVIDADES DE FUNCIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL Y CULTURAL	PORCENTAJE DE ACTIVIDADES DE FUNCIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL Y CULTURAL
1º	560	41	7.32%
2º	1.127	67	5.94%
3º	1.712	43	2.51%
4º	1.790	22	1.23%
5º	2.701	142	5.26%

### **TIPOS DE FUNCIONES EN EL CORPUS DE TEXTOS ESCOLARES: BALANCE GENERAL**

El Cuadro 1, corresponde a una radiografía de la manera como el corpus de textos escolares analizados representan las funciones de las actividades. Llama la atención que funciones como la desarrollo de competencias, la evaluación y la de función de integración de conocimientos y la de referencias son más explícitas en la medida en que señalan actividades puntuales para los procesos de aprendizaje sugeridos en los textos escolares.

<sup>17</sup> Cfr: Amigos de las ciencias sociales 2. Editorial Santillana. 2006. Pp. 62-63.

**CUADRO 1**  
**TIPOS DE FUNCIONES DE LAS ACTIVIDADES EN LOS TEXTOS ESCOLARES**

<b>FUNCIÓN DE TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS</b>	<b>FUNCIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL Y CULTURAL</b>
<b>FUNCIÓN CONSOLIDACIÓN DE LAS ADQUISICIONES</b>	<b>FUNCIÓN DESARROLLO DE COMPETENCIAS</b>
<b>FUNCIÓN DE INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS</b>	Saber hacer cognitivo
Áreas artísticas	Saber hacer psicomotor
Ciencias naturales	Saber hacer socio-afectivo
Educación física	Competencias procedimentales
Lenguaje	<b>FUNCIÓN DE EVALUACIÓN</b>
Matemáticas	Transmisión de conocimientos explícitos
<b>FUNCIÓN DE REFERENCIA</b>	Evaluación formativa
Lenguaje Técnico	Competencias procedimentales
Remisión a otras obras	

¿Cuál es la función predominante en el corpus de textos escolares? Si se aprecian los datos de la Tabla 9, la función del desarrollo de competencias, su presencia (31.31%) indicaría una sintonía de los textos con los enfoques promovidos actualmente por diversos agentes de orden oficial y académico en contextos nacionales e internacionales sobre los fines de la formación.

No obstante, la función de transmisión de conocimientos (27.33%) continúa teniendo un peso destacado en la estructuración de los textos de ciencias sociales de la educación básica primaria en Colombia. Esta función es la de mayor tradición en los textos escolares de diversas disciplinas. En el orden de atención que han merecido las funciones en los textos escolares, se destaca en tercer lugar la función de evaluación con un porcentaje del 16.82%

También, se aprecia que las funciones de referencia, de consolidación de adquisiciones, de educación social y cultural y de integración de conocimientos comienzan a incorporarse en los textos escolares estudiados de manera incipiente reflejando así las nuevas tendencias de los discursos didácticos sobre el aprendizaje escolar.



TABLA 9  
TOTAL FUNCIONES DE LAS ACTIVIDADES EN LOS TEXTOS ESCOLARES

TIPO DE ACTIVIDADES ASOCIADAS	TOTAL ACTIVIDAD		FUNCIÓN DE TRANS DE CONOCIMIENTO		DESARROLLO DE COMPETENCIAS		CONSOLIDACIÓN DE ADQUISICIONES		EVALUACIÓN		FUNCIÓN DE INTEGRA DE CONOCIMIENTO		FUNCIÓN DE REFERENCIA		FUNCIÓN DE ED SOCIAL Y CULTURAL	
	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%
Grado 1° total	560	19,46	109	28,75	161	16,07	90	18,21	102	32	5,71	25	4,46	41	7,32	
Grado 2° total	1.127	23,43	264	36,56	412	11,89	134	10,74	121	44	3,90	85	7,54	67	5,94	
Grado 3° total	1.712	30,96	530	30,37	520	8,24	141	16,12	276	96	5,61	106	6,19	43	2,51	
Grado 4° total	1.790	33,46	599	33,02	591	4,08	73	264	14,75	48	2,68	110	6,15	22	1,23	
Grado 5° total	2.701	24,21	654	29,10	786	5,18	140	564	20,88	88	3,26	327	12,11	142	5,26	
Todos los grados total	7.890	27,33	2156	31,31	2470	7,33	578	1327	16,82	308	3,90	653	8,28	315	3,99	

Se concluye entonces que las funciones que cumplen los textos escolares se han venido ampliando y diversificando, en este contexto se puede afirmar: (a) enfoque de competencias es evidente, sin embargo, un estudio a profundidad del contenido de estas en los textos estudiados, podrían determinar si estamos frente a un texto escolar que cumpla cabalmente con las consecuencias de este enfoque, más allá de un uso nominal del término competencia u otros asociados a este enfoque; (b) la concepción de evaluación no se limita a una de orden sumativa o finalista o de certificación de conocimientos, sino que se ha ampliado hacia una evaluación de tipo formativa, continua y de procesos asociada a diferentes enfoques actuales sobre evaluación de los aprendizajes; (c) la función de integración de conocimientos con relación a otras disciplinas se focaliza en las áreas artísticas más que en áreas como el lenguaje, matemáticas, educación física; (d) los textos analizados desarrollan parcialmente funciones que las actuales tendencias de formación consideran básicas e importantes: integración, referencia y educación social y cultural. Esta situación indicaría una modernización o actualización fragmentaria de los textos escolares con respecto a las funciones; (e) se reconoce una evolución de las funciones de las actividades en los textos escolares que intenta incorporar y articular consideraciones recientes sobre la enseñanza y el aprendizaje: contextualización significativa de los conocimientos, usos de otros documentos de referencia, preparación para la vida social y comunitaria, la participación individual y grupal en la construcción del conocimiento escolar, la integración de conocimientos como base del enfoque de competencias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bekaert, M; Bosson, L; Evrard, C; Gobert, O; Jacques, C; Lothar, P (2001) *géographie –Des savoirs pour comprendre les territoires-sociétés*. Bruxelles: De Boeck Wesmael.
- Braibant, J-M; Gerard, F-M (1996) Savoir lire: une question des méthodes? *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 1, 1996: 7-45.
- Choppin, A (1992) *Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Choppin, A (2000) «Pasado y presente de los manuales escolares» En: Ruíz Berrio, Julio (Ed.) *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, Pp. 107-166.
- Deslauriers, J-P (1991) *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montreal: McGraw-Hill. (Existe versión en castellano: Deslauriers, J-P (2005). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Pereira: Editorial Papiro. Universidad Tecnológica de Pereira-Universidad del Cauca. Rudecolombia).
- De Ketele, J-M (1993) Les facteurs de réussite à l'université, *Humanités chrétiennes*, 1982-1983, No. 4, pp. 294-306.
- Frydman, M; Jambé, R (1983) *Se informer pour se former*. Paris-Bruxelles: Nathan-Labor.
- Gerard, F-M (1996) Apprendre à rechercher et a traiter l'information: le rôle des manuels scolaires, en *Méthodologie de la consultation de références pour la formation des formateurs*, Bruxelles: CEDEF/ULB-Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.
- Mingat, A; Suchaut, B (2000) *Les systèmes éducatifs africains- Une analyse économique comparative*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Ministerio de Educación Nacional-República de Colombia (2006) *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Imprenta nacional.
- Pinard, R; Potvin, P; Rousseau (2004) Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation, *Recherches qualitatives*, 24, p. 58-82.
- Richaudeau, F (1981) *Concepción y producción de manuales escolares. Guía práctica*. Paris: SECAB/CERLAL/Editorial de la UNESCO.
- Robert, A; Bouillart, A (1997) *L'analyse de contenu*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Seguijn, R (1989) *L'élaboration des manuels scolaires-Guide méthodologique*. Paris: Unesco. Division des sciences de l'éducation.
- Stievenart, M; Tourneur, Y (1986) *Une méthodologie de formation axée sur la définition des capacités clés*, Mons: Université de l'État.
- Van Der Rest, M (1996) *Les manuels scolaires dans l'enseignement secondaire en questions*. Liège: ULG.
- Weinbrenner, P (1992) "Methodologies of textbook. Analysis used to date". En: H. Bourdillon (dir) *History and social studies. Methodologies of textbook analysis. Report of educational research workshop held in Braunschweig* (Germany), 11-14 septembre 1990 (p. 21-34). Amsterdam/Lisse: Swets and Zeitlinger B.

## Una aproximación al enfoque didáctico de textos escolares emblemáticos en la enseñanza de la historia de Chile durante la segunda mitad del siglo XX

RENATO GAZMURI STEIN

**E**n las últimas dos décadas ha surgido un conjunto de investigaciones que han tenido por objeto de estudio a los manuales y textos escolares de Historia de Chile. A grandes rasgos, estas investigaciones han analizado los contenidos de estos manuales y textos, profundizando en tópicos como el tratamiento de la identidad nacional, la carga de nacionalismo, autoritarismo y racismo que estos contemplan y el tipo de ciudadanía que promueven. Una perspectiva menos estudiada ha sido la dimensión didáctica de manuales y textos de estudio, perspectiva relevante si se considera que este tipo de textos suponen un ejercicio de transposición didáctica, es decir, responden a un proceso mediante el cual un determinado saber es transformado para su enseñanza escolar.

Bajo esta lógica, analizar elementos como la estructura que articula un texto o manual, o el uso que se les da a recursos didácticos como cronologías, recuadros, iconografías y otras fuentes, cuestionarios y actividades sugeridas, debería aportar algunas luces interesantes a la hora de problematizar la función social y los objetivos educativos que distintos autores, en distintos momentos, han atribuido a la enseñanza de la historia nacional.

El objetivo de esta indagación es contribuir en esa línea, proponiéndose caracterizar, desde una perspectiva preferentemente didáctica, algunos textos de estudio emblemáticos del pensamiento de tres autores sumamente influyentes en la enseñanza de la historia de Chile durante la segunda mitad del siglo XX: el “Manual de Historia de Chile” de Francisco Frías Valenzuela, en su primera edición de 1950; “La naturaleza y el Hombre Americano. 1º Año de Educación media” y “Evolución de Chile e Iberoamérica. 2º Año de Educación Media” de 1969 y 1973 respectivamente, junto a la carpeta de material didáctico que los complementaba titulada “El hombre y el mundo” de 1969, publicaciones de varios autores, pero en las que el tratamiento de la historia de Chile estuvo en manos de Sergio Villalobos; e “Historia y Geografía de Chile” para 3º y 4º medio, de Gonzalo Vial, cuyas primeras publicaciones datan de 1985.

Francisco Frías Valenzuela, fue profesor de Historia y Geografía en algunos de los liceos estatales más prestigiados del país y desde 1933 inició una prolífica carrera como autor

de textos de historia y geográfica que se vería coronada con la publicación de su “Manual de Historia de Chile” en 1950. Este manual gozó de una inmediata acogida entre un amplio grupo de historiadores y profesores del país, en el que vieron “una adecuada y actualizada síntesis del material historiográfico producido dentro y fuera de Chile”, celebrando su “claridad expositiva y enfoque” (Lira, 2004, págs. 116-117). Para Rafael Sagrado y Sol Serrano, debido a la influencia y proyección de su obra, Frías Valenzuela se habría transformado en “el principal divulgador de la historia nacional y general a nivel escolar de la segunda mitad del siglo” (Sagrado y Serrano, 1996, pág. 232).<sup>1</sup>

En el caso de Sergio Villalobos y Gonzalo Vial, su influencia no se limita a la difusión y permanencia de sus textos escolares, sino que responde, en gran medida, a que se trata de dos historiadores relevantes en el desarrollo de la historiografía chilena. Para Sofía Correa y Eduardo López, quienes han estudiado los principales textos escolares de ambos autores, “La influencia de Villalobos y de Vial en el sistema educacional es inconmensurable, en la medida en que ambos han sido profesores universitarios que han formado a numerosas generaciones de docentes para la enseñanza secundaria, los que, es de suponer, no sólo socializan las ideas de quienes los formaron, sino que también utilizan sus textos”. A lo anterior habría que agregar que tanto Villalobos como Vial desempeñaron cargos en el Ministerio de Educación y estuvieron involucrados en definiciones curriculares de carácter nacional (Villalobos en la reforma de 1965 y Vial en los cambios curriculares de principios de la década de 1980), tras lo cual fueron contratados por distintas casas editoriales para la producción de los textos escolares respectivos (Correa y López, 1999, pág. 172).

Los textos que se analizará en el caso de Villalobos y Vial comparten una serie de características. Tras la reforma de 1965, surgieron casas editoriales especializadas en la producción de textos escolares destinados a cursos específicos. Estos textos, producidos de acuerdo a los lineamientos de los programas vigentes, y por tanto, afectos a sus transformaciones, se caracterizan por tener menos datos, pero más iconografía y otro tipo de fuentes, recuadros, cuestionarios y sugerencias de actividades. Los textos de ambos autores responden a esta lógica, y fueron producidos al amparo de la Editorial Universitaria, en el caso de Villalobos, y de Editorial Santillana, en el caso de Vial. Junto con ello, los textos a analizar cuentan con ediciones posteriores que sufrieron modificaciones en orden a adecuarse a los cambios del currículum nacional. En el caso de “La naturaleza y el Hombre Americano. 1º Año de Educación media” y “Evolución de Chile e Iberoamérica. 2º Año de Educación Media”, cuyo tratamiento de la historia de Chile, como se señaló, estuvo en manos de Sergio Villalobos, fueron posteriormente adaptados a la reforma curricular de 1980, denominándose como “Historia y Geografía de Chile” de acuerdo al nuevo nombre que había adquirido la asigna-

---

<sup>1</sup> El “Manual de Historia de Chile” de Francisco Frías Valenzuela cuenta con 24 ediciones, la última del 2006.

tura y redestinándose a 3º y 4º año de enseñanza media.<sup>2</sup> Por su parte, los textos de Vial, que originalmente se titulaban “Historia y Geografía de Chile” existiendo uno para 3º medio y otro para 4º medio, se transformarían, a principios de los noventa, en un único texto bajo el título “Historia de Chile. Educación Media” a utilizarse indistintamente en cualquiera de estos dos grados escolares.

Para poder aportar algunas luces sobre la dimensión didáctica de estos textos, y sobre las continuidades y transformaciones que estos evidencian, se ha optado por caracterizar a grandes rasgos, la corriente historiográfica a la que adscriben y que han pretendido difundir, profundizando en los sujetos y temáticas que relevan, así como en los principales valores y enseñanzas que se busca inculcar en los estudiantes a partir del estudio de la historia nacional.

En un segundo momento, se pretende describir las principales características didácticas presentes en los distintos textos, profundizar en la estructura de los mismos, así como en el uso que se les da a distintos tipos de recursos didácticos. Lo que interesa aquí, es verificar cómo el ejercicio de transposición didáctica que todo texto escolar supone se traduce en determinadas formas de estructurar el relato y en cierta manera de utilizar los recursos pedagógicos disponibles, las que debiesen ser funcionales a la imagen de la historia y a los objetivos educativos que se plantean los distintos autores estudiados.<sup>3</sup>

## LA IMAGEN DE LA HISTORIA DE CHILE A SER ENSEÑADA

Para Rafael Sagredo y Sol Serrano, Frías Valenzuela sería miembro destacado de una generación de historiadores y autores de textos escolares que habrían ayudado a difundir la “idea de decadencia nacional en el siglo XX”, decadencia que habría comenzado con el asenso de la clase media al poder durante la década de los veinte y que se habría manifestado en “las alteraciones del orden político y social y en las dificultades económicas que atravesó el país en las primeras décadas del siglo”. En esa lógica, la historiografía conservadora, cuyas figuras consulares serían Francisco Encina y Alberto Edwards, y cuyo principal divulgador habría sido el mismo Frías Valenzuela, resaltaba, como contraste, “la obra de los gobiernos conservadores y aristocráticos del siglo XIX, época de grandes adelantos materiales, éxitos internacionales, progresos culturales e intelectuales y expansión nacional en general”. En ese sentido, el ánimo que habría impulsado a Frías Valenzuela en la elaboración de su manual, así como en otras de sus obras, era evitar el avance de dicha decadencia a través de la “enseñanza de una historia cuyo paradigma resultaba ser el régimen autoritario-progresista instaurado por Don Diego Portales en 1830” (Sagredo y Serrano, 1996, pág. 231).

<sup>2</sup> Según datos aportados por Sofía Correa y Eduardo López, estas nuevas versiones de los textos en los que había participado Villalobos fueron declarados material didáctico auxiliar por parte del Ministerio de Educación en 1984 y repartidos gratuitamente en los liceos fiscales del país. Junto con ello señalan, que según datos de Editorial Universitaria, el ejemplar destinado a 3º año medio tuvo un tiraje de 128.000 ejemplares, en su edición de 1985. (Correa y López, 1999, pág. 172)

<sup>3</sup> En este trabajo la “transposición didáctica” es entendida en términos amplios como el proceso mediante el cual un saber “erudito” es transformado para su enseñanza escolar.

Desde la perspectiva de los actores y temáticas que ocupan a la historia, el “Manual de Historia de Chile” se centra exclusivamente en hechos políticos y militares, describiendo en un claro ordenamiento cronológico una sucesión de “sucesos políticos, constituciones, revoluciones, guerras, cambios de gobierno y ministerios”. Se trataría de una historia de las clases gobernantes, eminentemente “gubernativa” basada en la acción de “personajes y héroes” (Sagredo y Serrano, 1996, pág. 233).

Para el investigador Róbinson Lira, el relato de Frías Valenzuela, en tanto trasmisor de una visión de la historia conservadora y nacionalista, apelaba a la valoración de orden y de la autoridad, lo que se plasmaba en el peso y recurrencia “de aquellos tópicos que representaban al poder constituido y a los responsables de garantizar al orden social” los que superaban por mucho “a aquellos términos que apuntaban al contrabalance de los poderes públicos y las libertades ciudadanas”.<sup>4</sup> Junto con ello, Lira destaca un factor clave a la hora de contextualizar el trabajo de Frías Valenzuela al señalar que en su manual el autor buscaba proyectar una “imagen de objetividad e imparcialidad”, en tanto este concebía a la historia como lo que “realmente sucedió”, verdad susceptible de ser alcanzada a través del uso adecuado del método científico y que debía ser expuesta en forma supuestamente objetiva, libre de compromisos y pasiones. Planteado de otra manera, se trataría de una historia verdadera, sustentada científicamente. (Lira, 2004, págs. 117- 120).

En el caso de Sergio Villalobos, este forma parte de una generación de historiadores formados en el Pedagógico en las décadas del 30 y el 40, quienes “influidos por la escuela estructuralista y estimulados por los problemas que el país enfrentaba en su proceso de democratización y desarrollo económico, se habían abierto a los asuntos económicos y sociales, incorporándolos como objeto de investigación” (Sagredo y Serrano, 1996, págs. 234-235).

En palabras del propio Villalobos, los textos de estudio que se analizan en este trabajo, suponían una concepción de historia que ponía el énfasis “en los aspectos generales que explican los cambios en el largo plazo, en lugar de relatos cronológicos atiborrados de datos. Dentro de esas líneas cabe la historia económica, la social, la cultural y la política, dando importancia a temas que antiguamente eran sólo agregados de una trayectoria básicamente política y gubernativa, que acentuaba los acontecimientos”. En esa lógica, el tratamiento de la historia debía evitar el abuso de los datos “que hablan a la memoria” y centrarse en “los conceptos que hablan a la inteligencia”. Así para Villalobos, la función social de la historia nacional, y los objetivos que debían orientar su tratamiento, no apelarían a la adquisición de un “barniz” de cultura, sino que la historia debiese ser “una disciplina que ayuda a pensar y formar criterio”. (en Cunill, 1983, pág. 11).

Sofía Correa y Eduardo López, quienes han profundizado en la naturaleza del nacionalismo y el autoritarismo presentes en los textos de Villalobos que se analizan, señalan que si bien el autor “no se inserta en las corrientes nacionalistas de la historiografía chilena”, este “no deja de prescindir de un discurso nacionalista para explicar la identidad chilena y crear en los

---

<sup>4</sup> Lira basa sus afirmaciones en un trabajo anterior realizado por Julio Valdés.

estudiantes un sentido de pertenencia a ella”. Nacionalismo que se organizaría discursivamente en torno a una visión de Chile como “pre-existente al proceso histórico que constituye a la nación”, una “visión ontológica de Chile”. Por otra parte, el discurso historiográfico de Villalobos manifestaría una clara aversión a los gobiernos autoritarios, el que se evidenciaría “en su rechazo hacia las figuras de Portales y de Carlos Ibáñez” o en el tratamiento de los años posteriores a la Independencia nacional, a los que se refiere como “la organización nacional” en oposición al rótulo de “anarquía” acuñado por la historiografía conservadora. Sin embargo, no dejaría de evidenciar un autoritarismo de otro corte “fundado en la idea de necesidad de un poder efectivo centrado en la nación, autoritario pero legalista, en la visión positiva de las Fuerzas Armadas asumiendo un rol represivo para imponer el orden en la sociedad, y en su rechazo al liberalismo.” (Correa y López, 1999, pág. 173-181)

Para contextualizar los textos escolares de Gonzalo Vial, es fundamental precisar que estos responden a los cambios curriculares de 1980, cuyos lineamientos generales fueron definidos cuando el autor detentaba el cargo de Ministro de Educación bajo la dictadura militar. Siguiendo nuevamente a Sagredo y Serrano, Vial sería un actor protagónico en el reposicionamiento de “las interpretaciones más conservadoras y tradicionalistas de la historia de Chile, reanimando la visión de la decadencia nacional en el siglo XX –cuya máxima expresión sería el gobierno de Salvador Allende– y valorando la acción de los gobiernos conservadores y autoritarios del siglo XIX surgiendo, nuevamente, la figura de Diego Portales como el paradigma a seguir por los hombres del nuevo régimen”. En lo medular, la propuesta de Vial coincide con las interpretaciones históricas difundidas por Frías Valenzuela, pero incorporaría un renovado énfasis en “la acción de los militares a lo largo de nuestra historia”, satisfaciendo así “las orientaciones de los nuevos programas educacionales entre cuyos objetivos se encontraba el de presentar a las fuerzas armadas como una de las instituciones fundamentales de la nación.” (Sagredo y Serrano, 1996, págs.238)

Según Correa y López, los textos de Gonzalo Vial dan cuenta de un “catolicismo integrista, con resabios corporativistas” convirtiendo a este autor en uno de los más influyentes divulgadores del nacionalismo conservador. En ese sentido, en los textos de Vial se definiría “un ser nacional”, el que sería caracterizado en sus atributos, y que permitiría la “justificación de cualquier acción censurable al fin de hacer prevalecer este ente esencial, ya configurado desde tiempos de la conquista, la nación chilena”. (Correa y López, 1999, pág. 181-190)

Tras haber descrito los principales rasgos de las corrientes historiográficas y algunas de las principales características de la historia de Chile que pretenden transmitir los distintos autores que ocupan a este trabajo, es fundamental señalar que todos ellos son presentados a los estudiantes como un relato de lo que realmente sucedió –en el caso de Frías Valenzuela en forma explícita, mientras que en el de Villalobos y Vial de manera más soterrada–, no dando espacio a la existencia de interpretaciones diversas y legitimando la propia como fruto del desarrollo de la historiografía.

## ¿CÓMO ENSEÑARLA?

### LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO Y EL USO DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS

En la introducción de la primera edición del “Manual de Historia de Chile” de Frías Valenzuela, el autor señala: “Esta obra tiene por objeto proporcionar a los estudiantes del segundo ciclo de humanidades y a los candidatos a Bachillerato, una síntesis completa del estado actual del conocimiento de la historia nacional”. En este fragmento Frías Valenzuela define los destinatarios de su obra, quienes estudian los últimos años de la escolaridad, así como quienes piensan continuar estudios superiores y necesitan preparar los exámenes respectivos, para lo cual el autor pone a disposición una “síntesis”, un compendio, que se presenta como actualizado disciplinariamente y legitimado por la producción historiográfica disponible.

Desde una perspectiva didáctica, los aspectos más llamativos del texto de Frías Valenzuela radican en la organización del mismo. Se trata de un extenso compendio cuya articulación fue concebida para facilitar la estructuración de una clase, el estudio individual y la memorización de los contenidos por parte de los estudiantes.<sup>5</sup>

El texto se divide en siete partes y éstas a su vez en capítulos. Cada capítulo termina refiriendo algunas lecturas de profundización, y el texto en su conjunto finaliza con un extenso cuadro cronológico y una serie de ejemplos de preguntas de bachillerato (en ediciones posteriores el cuadro cronológico se desagregó por capítulos).

Es en la titulación de sus partes y capítulos donde se ratifica el carácter eminentemente político y gubernativo de la obra de Frías Valenzuela. Cinco de las siete partes se titulan con referencias políticas (p.e “La Independencia”, “La república Autoritaria” o “De la oligarquía a la democracia”) y las dos restantes apelan a una referencia temporal (“Los orígenes” y “El siglo XVIII”). A su vez, la titulación de los capítulos se define siguiendo un mismo criterio, el nombre de la autoridad gobernante acompañada de alguna adjetivación (p.e “El decenio de Bulnes: progreso material e intelectual”, “Errazuriz y las reformas”, “Balmaceda y la revolución” o “Alessandri y la legislación social”). De esta forma, los gobernantes y la evolución política no sólo son los principales actores de la historia, sino que se convierten en los criterios mediante los cuales se ordena el relato y se favorece su memorización.

En esa misma lógica, la organización interna de cada capítulo responde, a su vez, a un claro patrón: primero “se presentaban las causas de un determinado proceso o acontecimiento, luego su desarrollo y finalmente sus consecuencias”. Así la lógica según la cual Frías Valenzuela articula cada capítulo es fácil de seguir, periodifica según criterios políticos, organiza las distintas secciones según gobernante, sus principales adelantos, preferentemente materiales, y los principales acontecimientos sucedidos bajo su administración, para finalmente distribuir los contenidos en relaciones de causas, desarrollo y consecuencias. Un aspecto adicional destacado por los contemporáneos de Frías Valenzuela sería el uso de

---

<sup>5</sup> El “manual de Historia de Chile” en su primera edición tenía una extensión de 550 páginas.



un estilo sencillo, “agradable a la lectura”, logrando una exposición fluida basada en “verdaderos esquemas prosados” (Lira, 2004, pág. 116)<sup>6</sup>.

En relación a los recursos adicionales que contemplaba el texto, estos buscaban colaborar a la memorización de sus postulados, mientras el cuadro cronológico presentaba en forma resumida los acontecimientos tratados, los ejemplos de preguntas de bachillerato no apelaban a la formulación de síntesis, opiniones o conclusiones, sino que buscaban la reafirmación del relato y de las relaciones causales que este describía.

Para adentrarse en la dimensión didáctica de las propuestas de Sergio Villalobos es necesario contextualizarlas en el marco de la Reforma Educacional de 1965, y particularmente, dentro de las implicancias de ésta para la enseñanza de la historia y la ciencias sociales. La Reforma del 65, de grandes ambiciones e importantes consecuencias, se basó en los principios de “educación para todos; formación integral y responsabilidad social”. En ese contexto, “se introdujeron nuevos métodos, técnicas y contenidos educacionales, los que en el ámbito de la enseñanza de la historia vinieron a coincidir con la renovación experimentada por la historiografía”. (Sagredo y Serrano, 1996, pág. 235)

Según Róbinson Lira, la Reforma del 65 se constituyó en el “proyecto de reforma educativa más ambiciosos en lo que había corrido del siglo”. En lo que a enseñanza de la historia se refiere, “*las asignaturas de historia, geografía y educación cívica se refundieron en una sola área curricular denominada ciencias sociales e histórica*”, para la que se diseñaron programas sumamente prescriptivos que contemplaban objetivos generales y específicos, que acotaban con precisión los tiempos para el tratamiento de cada unidad y contemplaban sugerencias de actividades, las que “daban cuenta de la preocupación por generar experiencias de aprendizaje en donde los alumnos fueran los protagonistas” (Lira, 2004, 167-171).

Villalobos, quien fue un miembro influyente del equipo encargado de las nuevas definiciones curriculares en la recién creada asignatura de *ciencias sociales e históricas* imprimió el mismo espíritu a los textos escolares en los que participó. Con posterioridad, al referirse a los propósitos que animaba a los textos publicados a fines de lo 60 y principios del 70 señalaría que estos pasaban por “modificar completamente el tipo de manual utilizado en la enseñanza. Se incorporaron los últimos resultados de la investigación y de las interpretaciones modernas, se agregaron actividades y ejercicios, se puso cierto énfasis en los conceptos más que en los datos; se seleccionaron láminas novedosas, no tan sólo como ilustraciones, sino como parte integrante del contenido y base de las actividades. El aspecto material fue atendido con holgura. Casi todos estos elementos eran nuevos en el país y luego fueron imitados por otros autores” (en Cunill, 1983, pág. 11). En forma similar se expresaba al presentar la carpeta de material didáctico, “El hombre y el mundo” publicada en 1969, al señalar que, “las nuevas exigencias del programa de estudio que de acuerdo con las modernas tendencias

<sup>6</sup> Róbinson Lira destaca el provecho que el autor y la editorial dieron a los positivos comentarios a la obra recibidos a través de cartas personales, así como a los publicados en extractos de prensa y revistas especializadas, ya que en las ediciones posteriores se publicó una selección de estos en la contratapa del texto.

educacionales y el espíritu de la Reforma Educacional, pone énfasis en los métodos activos del aprendizaje, requieren de manera apremiante del acceso a material del tipo que se incluye en esta serie” (Silva y Villalobos, 1969, pág. 2).

En orden a caracterizar los textos en los que participó Villalobos, enmarcados en el espíritu de la reforma, se dará cuenta de “La naturaleza y el Hombre Americano. 1º Año de Educación media” y “Evolución de Chile e Iberoamérica. 2º Año de Educación Media” de 1969 y 1973, los que en su conjunto completan el relato sobre la historia nacional, para posteriormente revisar la carpeta de material didáctico, “El hombre y el mundo” de 1969.

Respondiendo a las definiciones curriculares vigentes, estos textos pretenden tratar la historia nacional en el contexto americano, pero al analizar la propuesta se verifica que lo que se presenta es una historia de Chile con sólo algunas alusiones a ese contexto, las que se concentran mayoritariamente en el estudio de la conquista y la colonia. Los textos se organizan en unidades, abandonando la nomenclatura de “capítulos”, las que periodifican la historia de Chile de acuerdo a las nuevas categorías acuñadas por las visiones estructuralistas. Así, por ejemplo, no sólo el período de ensayos constitucionales se denomina “La organización nacional en Chile e Iberoamérica” en vez de “Anarquía”, sino que también el siglo XIX, tradicionalmente dividido en el estudio de la república autoritaria y la liberal, se caracteriza como “La época de la expansión en Chile”, y el antiguo “Régimen Parlamentario” es sustituido por “El comienzo crítico del siglo XX”, dando cuenta de la búsqueda de aproximaciones más abarcadoras y comprensibles.

Cada unidad, correspondiente a cada uno de los períodos definidos, contempla una breve introducción que orienta su tratamiento y abarca los procesos económicos, las transformaciones sociales y culturales (entendida la cultura como vinculada a educación y al desarrollo de la prensa, las letras y de la intelectualidad en general) y el desarrollo político, acompañadas de ilustraciones y fotografías con breves descripciones, así como mapas históricos y documentos, elementos que constituyen parte del relato. Si bien muchos de estos recursos hacen referencia a la esfera política, también abundan aquellos que apelan a graficar las restantes dimensiones de la vida social, proponiendo a una variedad de fuentes como legítimas para el estudio y la ilustración de la historia. Una interesante particularidad es la incorporación de cuadros con fragmentos de obras históricas, lo que incorpora a la historiografía como objeto de estudio de la enseñanza de la historia, sin embargo, no se llega a proponer, ni implícita ni explícitamente, ejercicios de comparación entre interpretaciones historiográficas.

Al final de cada unidad existe un apartado de actividades que considera trabajo con mapas históricos, análisis de documentos y series estadísticas, así como cuestionarios y comprensiones de lectura, los que apelan a la memorización de datos, pero también a descripciones, explicaciones, elaboración de conclusiones y síntesis, así como a la emisión de opiniones fundadas.

Ahora bien, el texto más propicio para analizar las propuestas metodológicas que Villalobos sustenta para el estudio de la historia, es la carpeta de material didáctico a la que se ha hecho

referencia: “El hombre y el mundo”. Este material, cuyo propósito era aportar con ejemplos de actividades que respondieran a las propuestas metodológicas de la reforma, con especial acento en el aprendizaje activo, en su apartado referido a la historia nacional contempla diecinueve tareas. Dos de ellas tratan temas sociales y dos culturales o intelectuales (p.e. , “La sociedad en la época de la organización nacional”, o “La renovación cultural”), tres de ellas se refieren a tópicos militares (p.e. “La Guerra del Pacífico”), tres igualmente a temáticas económicas (p.e. “Comercio colonial”) y, por último, nueve a acontecimientos o fenómenos políticos (p.e. “Pensamiento Político de Portales” o “Programa de gobierno de Alessandri”). Llama la atención, considerando las propuestas del autor, la preeminencia de tópicos militares, y particularmente, la de temáticas políticas.

Estas tareas contemplaban documentos de distinta naturaleza como, por ejemplo, fuentes oficiales, discursos, epistolarios, biografías, memorias, series estadísticas o diarios de viajeros, así como fragmentos de interpretaciones históricas sobre determinados procesos o acontecimientos, acompañados de algunas preguntas orientadas a la comprensión y el análisis de los documentos, a la formulación de síntesis y conclusiones, a la interpretación de gráficos y series estadísticas, a la formulación de impresiones y juicios, junto con el desarrollo de indagaciones y trabajos de investigación. Todo esto bajo la premisa que era el profesor quien debía orientar, señalar procedimientos o complementar con los datos necesarios para desarrollar la actividad o adaptarla a las condiciones en las que se desarrollaría la clase.

Al poco tiempo de que los textos en los que participó Villalobos fueran publicados, se produjo el Golpe Militar de 1973, lo que “no contribuyó a su divulgación”. El Golpe, a juicio de Sagredo y Serrano, “parecía desmentir la visión de la historia que los textos de Villalobos presentaban; y los rumbos que la educación chilena tomó a partir de entonces no facilitaron el entendimiento de ellos. Por el contrario, las nuevas circunstancias revalidaron concepciones históricas y método educativos tradicionales” (Sagredo y Serrano, 1996, pág. 237).

Según Róbinson Lira, “las nuevas autoridades que se hicieron cargo del Ministerio de Educación (y que venían de la marinería) promovieron acciones tendientes a inculcar principios de unidad nacional”. A nivel de prescripciones curriculares, las primeras modificaciones se produjeron en 1975, eliminándose definiciones relativas a la integración latinoamericana y los enfoques referidos a estructuras sociales y económicas (Lira, 2004, págs.190-193). El impulso nacionalista se verificaría con la promulgación de la *Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional* de marzo de 1979, en la que se señalaba que la historia de Chile “debía ocupar un lugar central en el plan de estudios”, para que los alumnos conocieran y valoraran “las ‘grandes hazañas bélicas, económicas, culturales y cívicas de nuestro país y pueblo’, destacándose los valores individuales, especialmente de quienes habían ‘sacrificado su vida e interés al servicio de la patria’”. (Lira, 2004, pág. 201)

Estos principios orientarían las modificaciones curriculares de 1981, en las que la asignatura pasa a denominarse *historia y geografía de Chile*. Desde la perspectiva metodológica, los programas conservaron los criterios pedagógicos de la reforma de 1965, sin embargo,

“prescindieron de orientaciones metodológicas específicas, de ejemplos para el desarrollo de actividades de aprendizaje y de referencias temporales para impartir los contenidos” (Lira, 2004, pág. 203).

Es en ese escenario curricular en el que Gonzalo Vial publicaría, en 1985, sus textos de “Historia y Geografía de Chile” para 3º y 4º medio. Como se señaló con anterioridad, daban cuenta de una visión de la historia de Chile no sólo política y militarista, sino que marcadamente nacionalista. Pero al mismo tiempo, los textos de Vial contemplaban recursos didácticos similares a los que utilizaban los textos de Villalobos, evidenciando la continuidad de los criterios pedagógicos instaurados en la Reforma de 1965, y que fueran refrendados, aunque reducidos, en las definiciones curriculares de la dictadura militar.

Los textos de Vial abandonan la organización en unidades, que suponen un cierto criterio pedagógico, retomando la lógica de los capítulos. En forma similar a la propuesta de Frías Valenzuela, los capítulos que periodifican la historia se definen en función de acontecimientos y procesos políticos, principalmente en el tratamiento de la historia republicana. Así reaparecen títulos como el de “La anarquía y la creación política de Portales”, “La República Autoritaria” y la “República Liberal”, o “La segunda administración de Alessandri y los gobiernos radicales”. En ellos se da cuenta de una semblanza de los gobiernos y los gobernantes, las que generalmente consideran juicios sobre las capacidades, virtudes y defectos de los mismos, valorizando a quienes representan la autoridad y el orden, menospreciando y descalificando a quienes encarnaban valores opuestos (a modo de ejemplo se refiere a Ramón Freire en estos términos: “no tenía dotes de gobierno ni administrativas, y su ingenuidad política alcanzaba verdaderos extremos”). Junto con ello, la valoración de gobernantes y gobiernos está determinada por los adelantos económicos y materiales, particularmente por las obras públicas realizadas en cada administración. En algunos capítulos el relato político y militar finaliza con un apartado referido a la evolución económica, social y cultural del período, dimensión cultural que, al igual que en Villalobos, es concebida como desarrollo educacional y alta cultura.

El relato histórico era complementado con ilustraciones y fotografías, con cápsulas informativas, cronologías, mapas históricos y biografía. Al final de cada capítulo se consideraba una sección con actividades, que incluía cuestionarios de estudios, destinados a verificar la comprensión y memorización del relato, junto con análisis de documentos, trabajos en mapas, definiciones de conceptos, interpretación de datos y construcción de cronologías.

Ahora, si bien el texto contemplaba este tipo de recursos pedagógicos, tanto como parte del relato como en la propuesta de actividades, al compararlo con los utilizados en los textos de Villalobos, aparecen algunos elementos interesantes. Primero, las fuentes utilizadas para ilustrar la historia se reducen a fuentes oficiales, discursos, biografías y en algunos casos a crónicas y relatos de viajeros. Planteado de otra forma, Vial utiliza sólo fuentes tradicionales que apelan las dimensiones política, militar y a veces a la económica. Segundo, las actividades se reducen, en la mayoría de los casos, a verificar la memorización del relato y la compren-

sión de ciertos conceptos, reduciendo aquellas que apelan al desarrollo de habilidades de interpretación, al trabajo con datos y cifras, a la lectura y al trabajo con mapas históricos y a la construcción de cronologías.

En conclusión, mientras el manual de Frías Valenzuela, así como su organización didáctica, dan cuenta de un texto que no aspiraba a la adquisición de habilidades reflexivas, menos críticas, sino a la fácil aprehensión de una determinada visión de la historia nacional, visión de la historia que apelaba a la generación de un sentimiento nacional y que erigía como valores fundamentales el respeto al orden y la autoridad, se puede afirmar que en la propuesta de Villalobos, efectivamente convergen innovaciones historiográficas y pedagógicas que impactan profundamente las concepciones sobre la función social y los objetivos educativos de la historia. Los aportes de una visión estructuralista sobre ésta, y el acento en los métodos activos, centrados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, harían transitar el rol de la enseñanza de la historia desde la generación de pertenencia nacional y la celebración del orden y la autoridad, hacia una disciplina cuyo estudio y enseñanza permitirían el desarrollo de habilidades reflexivas y analíticas. Sin embargo, esta afirmación debe ser matizada considerando que en los textos de este autor, aunque no pueden ser catalogados de nacionalistas, se sigue percibiendo la idea de una nación esencial, pre-existente a su configuración histórica.

En este sentido, los textos de Vial si bien marcan una suerte de continuidad con los recursos pedagógicos de la reforma del 65, su uso no se inscribe en la lógica de un aprendizaje activo, orientado a que el estudiante desarrolle una conciencia histórica, crítica o reflexiva, sino que por el contrario, estos recursos son utilizados, en forma similar a lo señalado en el caso de Frías Valenzuela, para la comprensión y memorización de un relato que es presentado como lo que efectivamente sucedió.

## BIBLIOGRAFÍA

Correa, Sofía y López, Eduardo (1999). "Nacionalismo y autoritarismo en la enseñanza de la historia", en *Contribuciones* N° 122, Universidad de Santiago de Chile.

Cunill, Pedro (1969). "*Ciencias Sociales: 1er año de educación media. La naturaleza y el hombre americano*", Editorial Universitaria, Santiago.

Cunill, Pedro (1973). "*Ciencias Sociales: 2º año de educación media. Evolución de Chile e Iberoamérica*", Editorial Universitaria, Santiago.

Frías Valenzuela, Francisco (1950). "*Manual de historia de Chile*", Editorial Nacimiento, Santiago.

Lira, Róbinson (2004) "*Enseñanza de la historia en educación media: entre la tradición y la tarea*", Memoria para optar al grado de Magíster Artium en Historia, Universidad de Santiago de Chile.

Sagredo, Rafael y Serrano, Sol (1996). "Un espejo cambiante: la visión de la historia de Chile en los textos escolares", en *Boletín de Historia y Geografía* n° 12, Universidad Católica Blas Cañas.

Silva, Osvaldo y Villalobos, Sergio (1969). "*El hombre y el mundo*", Editorial Universitaria, Santiago.

Vial, Gonzalo (1985). "*Historia y geografía de Chile: 3º año de Educación Media*", Editorial Santillana, Santiago.

Vial, Gonzalo (1985). "*Historia y geografía de Chile: 4º año de Educación Media*", Editorial Santillana, Santiago.

Villalobos (1983), "*Historia y Geografía de Chile. 4º medio*", Editorial Universitaria, Santiago.

# 3

## **FORMACIÓN CIUDADANA A TRAVÉS DE LOS TEXTOS ESCOLARES**

## Colaboradores

**CARMEN G. ARTEAGA MORA**, Licenciada en Sociología, Universidad Católica Andrés Bello; Magíster en Ciencia Política y Doctora(c) en Ciencias Políticas, Universidad Simón Bolívar. Profesora de Ciencias Sociales, Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela

**JEAN-FRANÇOIS DUNYACH**, Doctor en Historia Moderna. Profesor titular en Historia Moderna en la Universidad de París IV Sorbonne, Francia

**MARÍA CECILIA ALEGRE**, Licenciada en Historia, Universidad de Buenos Aires. Coordinadora Editorial, A-Z editora S. A., Argentina

**PABLO TORO BLANCO**, Magíster en Historia, Universidad de Chile; Doctor en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigador (MANES); Director de Carrera de Licenciatura en Historia, Universidad Alberto Hurtado, Chile; Secretario de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación

**MARCELA PIEDRA DURÁN**, Licenciada en Ciencias Políticas con énfasis en Gobierno y Políticas Públicas, Maestría Centroamericana en Ciencias Políticas, Universidad de Costa Rica. Consultora del Programa Centroamericano para la Sostenibilidad Democrática (PROCESOS) en el Proyecto Ética, estética y ciudadanía del Ministerio de Educación Pública, Costa Rica

# Democracia y ciudadanía representadas en libros de texto de primaria venezolanos

CARMEN ARTEAGA

## LA ESCUELA Y EL LIBRO DE TEXTO COMO CONTRIBUYENTES A LA FORMACIÓN DE PATRONES ÉTICOS

**D**iversos autores (Althusser, 1974; Bernstein, 1985; Bourdieu y Passeron, 1977; Durkheim, 1990; Tedesco, 1996) concuerdan en que la escuela, además de brindar instrucción y conocimientos, transmite patrones ético-morales, así como los principios políticos que forman la imagen del ciudadano ideal para la sociedad, imagen que suele ser la considerada deseable por grupos sociales que gozan capacidad para influir en el diseño y ejecución de políticas educativas. Los contenidos ideológicos inmersos en el discurso brindado a los educandos, al dibujar una imagen ideal de ciudadano, también brindan patrones de identidad y pertenencia de los individuos con su nación, lo cual constituye una de las funciones primordiales de la escuela en los estados nacionales, tal como afirma Tedesco (1996):

La incorporación universal a la educación fue el instrumento a través del cual operó la integración política y, como lo muestran los análisis históricos del proceso de construcción nacional, la formación de la ciudadanía implicó una adhesión a la nación por encima de cualquier otro vínculo de tipo ya sea religioso, cultural o étnico. (p. 77)

La escuela es entonces la institución socializadora por excelencia, que integra a los individuos a la comunidad nacional, y en este sentido cumple una función política primordial, y en este sentido vale citar nuevamente a Tedesco:

...la escuela, especialmente la escuela pública obligatoria, como institución social encargada de socializar al conjunto de la población dentro de ciertos códigos culturales, fue diseñada y se expandió como una institución que reemplazaba a las agencias tradicionales de socialización: la familia y la Igle-



sia... La escuela pública representaba los valores y los saberes universales, valores que se ubicaban por encima de las pautas culturales particulares de los diversos grupos que componían la sociedad. (p. 78)

Para la realización del proceso enseñanza-aprendizaje que tiene lugar dentro de la institución escolar se utilizan diversas estrategias y recursos, que incluyen, por supuesto, el personal docente, los currícula oficiales, así como el material educativo, dentro del cual se encuentran los libros de textos o manuales escolares, que son objeto de estudio dentro del presente artículo.

### **EL LIBRO DE TEXTO EN LA ESCUELA**

Efectivamente, una herramienta fundamental dentro del proceso educativo es el libro de texto, que por lo general reúne los contenidos programáticos definidos a partir de principios emanados por las autoridades educativas oficiales. Según Ramírez (2004), el libro de texto se instala como recurso fundamental de la enseñanza desde mediados del siglo XIX, y hoy en día es una herramienta típica dentro de la dinámica enseñanza-aprendizaje. Por razones de orden metodológico, es conveniente definir qué se entiende por libro de texto: se trata de una obra escrita cuyo contenido se ajusta a los dictámenes oficiales explicitados por las autoridades educativas de la nación sobre el currículo escolar, tanto en objetivos como en temáticas tratadas, y que es diseñado para ser utilizado en el trabajo diario del docente, en la enseñanza y reforzamiento de conocimientos por parte del alumno.

La definición expresada en el párrafo previo puede considerarse sinónima de la que Choppin (1992) ofrece de “manual escolar”, de manera que en este caso pueden usarse indistintamente las expresiones “libro de texto” y “manual escolar”. Sobre la función de los libros de texto como vehículos ideológicos, Ramírez afirma:

...la escuela fragua permanentemente en los estudiantes determinados modos de racionalidad y pensamiento, jugando importante papel en este proceso los textos escolares, ya que a través de sus significados se transmiten, además de un conjunto de informaciones sobre los saberes producidos por la ciencia, concepciones ideológicas, morales religiosas, políticas, éticas, psicológicas, antropológicas y filosóficas que hacen ingenuo pensar en ellos como un instrumento pedagógico neutro. (pp. 38-39)

Consecuentemente, los contenidos programáticos de éstos suelen ajustarse a la visión de la realidad que se maneja desde los sectores institucionales relacionados con el proceso educativo, o desde grupos sociales que se encuentren insertos en alguna de las fases de elaboración de políticas o materiales educativos.

En el caso de Venezuela, durante la primera mitad del siglo XX, el Estado manejó una política de libertad educativa, por la cual dejaba al arbitrio de sectores particulares el diseño y ejecución de programas de educación, tanto primaria como secundaria, con todo lo que ello

implicaba. A partir de la segunda mitad del siglo XX, el Estado asume un papel protagónico en el diseño en el desarrollo y establecimiento del sistema educativo nacional y de todos los procesos y actividades asociados a éste (Portillo y Bustamante, 1999; Albornoz, 1986), entre los cuales se incluye, por supuesto, la elaboración de lineamientos para la creación de libros de texto y otras obras escolares. No obstante, hacia finales de siglo, hacia la década de los 90s, se produce una reorientación de esta política, y de hecho desde mediados de dicha década, el Estado abandona toda supervisión sobre los libros de textos elaborados para la educación venezolana, situación que se mantiene en la actualidad, aún cuando el gobierno del presidente Hugo Chávez mantiene un discurso que otorga fuerte preeminencia a la política del Estado docente, y propone enfáticamente que todos los aspectos del sistema educativo, incluidos los contenidos de los manuales escolares, deben seguir los lineamientos emanados desde el Estado.

Cabe agregar, en todo caso, que las editoriales que producen materiales educativos suelen afirmar en los textos producidos que los mismos se ajustan al currículo oficial de la nación. Siendo así, resulta pertinente analizar la representación social de democracia y la de ciudadanía que se propone discursivamente en una selección de libros de texto de primaria, con el fin de establecer cuáles parámetros éticos y morales se manejan en los mismos, como modelo de comportamiento deseable en la sociedad.

## PREMISAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS

La estructura metodológica del presente artículo se sostiene en la perspectiva de análisis crítico del discurso (ACD), según la cual el discurso, en sus acepciones oral y escrita (comprendiendo las conversaciones, alocuciones públicas, poesía, literatura, libros de texto, etc.) es una creación social. Lo anterior implica que el discurso es un reproductor y transmisor de los sistemas de normas, valores, creencias y tradiciones propios de los grupos que componen las distintas sociedades humanas. Por ello, es posible establecer patrones ideológicos que sustentan determinados tipos de relaciones sociales a partir de análisis de los elementos lingüísticos formales del discurso.

De esta forma el discurso puede considerarse materia de estudio de las ciencias sociales, donde se encuentra enmarcada esta investigación. Se trata específicamente del que se expresa en libros de texto de primaria, ya que se supone aquí que éstos transmiten elementos ideológicos elaborados en el seno de sectores de la sociedad con el poder necesario para ejercer influencia en la toma de decisiones, o bien para insertarse en el proceso educativo en alguna de sus facetas, como la correspondiente a la elaboración del material educativo.

### 1. Conceptos básicos

En el aspecto teórico se trabaja con los conceptos de discurso, de representaciones sociales y de ideología. El discurso se entiende, siguiendo a Van Dijk (2003), como un «*acontecimiento comunicativo*», *lo que incluye la interacción conversacional, los textos escritos y también los gestos asociados, el diseño de portada, la disposición tipográfica, las imágenes y cualquier*

*otra dimensión o significación «semiótica» o multimedia* ( p. 147). El discurso, además de ser una manifestación del lenguaje, constituye una estructura cognitiva amplia, que integra todos los factores de la vida social.

El concepto de ideología, también se basa en el trabajo de Van Dijk, quien la define como un cuerpo de “*creencias fundamentales de un grupo y de sus miembros*” (Van Dijk, 2003:14). Se maneja este concepto dentro de este trabajo ya que se considera que las mismas, adquiridas a través del proceso de socialización, influyen determinadamente en la forma de concebir el mundo de los individuos. Asimismo, las ideologías tienen una función como elemento identitario, orientando las acciones individuales, grupales e institucionales a fin de definir membresía y pertenencia respecto a un colectivo.

En cuanto al concepto de representaciones sociales, se aborda, desde la perspectiva de análisis del discurso, como modelos que presentan la realidad social a través de un tipo de argumentación. Dentro de este contexto, consideramos necesario citar la definición clásica de representaciones sociales elaborada por Moscovici (1979):

La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambio. (p.18)

Como se ve en la citada definición, la representación social es un fenómeno colectivo, por el cual las sociedades elaboran una concepción de realidad, tanto social como material, lo cual es clave para el desarrollo de las expectativas de actuación de los individuos. Las representaciones sociales se transmiten a través de diferentes vías, la vida hogareña cotidiana, los medios de comunicación y las instituciones sociales, como la escuela.

Las representaciones sociales elaboradas en los distintos espacios sociales se confrontan y transforman entre sí, y juntas contribuyen a formar la cosmovisión manejada por la sociedad. En este sentido, materiales como los libros de texto participan en esta dinámica de construcción de la realidad, reflejando en ciertos casos el patrón de valores cívicos y morales que se consideran adecuados desde el Estado, o bien desde grupos sociales capaces de influir en la elaboración de políticas de Estado.

## **2. Abordaje analítico**

Pasamos ahora a establecer el abordaje analítico usado en el presente artículo. Se trata de un análisis cualitativo, realizado a partir de una selección de cinco libros de texto venezolanos de quinto grado de primaria, y cinco de sexto grado, de los cuales se analizó la sección de ciencias sociales (en la cual se exponen los tópicos asociados a la sociedad, historia, sistema político e identidad nacional). El contenido del material analizado se tomó como un enunciado completo y singular, contemplado como un macro acto de habla formado por actos de habla menores, los cuales son estudiados a través de las cláusulas como unidad de análisis micro. Asimismo, en este artículo se trabajó concretamente con el aspecto escrito

de las obras analizadas, dejando de lado imágenes, formato y otros elementos textuales. En cuanto a los criterios usados para la escogencia de las obras con las que se trabajó, los mismos fueron los siguientes:

- a) Enciclopedias en donde se señala que han sido elaboradas conforme al programa educativo oficial vigente en Venezuela.
- b) Primeras ediciones, o bien ediciones revisadas, publicadas luego de 1998.
- c) Se trata de las ediciones más demandadas en las listas escolares, de acuerdo con información obtenida luego de un recorrido por diez librerías especializadas en material educativo del centro de Caracas. Las obras son las siguientes: *Enciclopedia Actualidad Escolar 5° y 6° grados*, *Enciclopedia Girasol 5 y 6*, *Enciclopedia Popular Deiba 5° y 6° grados*, *Enciclopedia 5 y 6*, *Serie Santillana*, *Flor de Araguaney*, y finalmente *Enciclopedia Arco Iris Venezolano para 5° y 6° grados*.

Como todo trabajo de naturaleza semiótica, se advierte aquí que la interpretación brindada al discurso del material analizado no se considera unívoca, y por supuesto se acepta que pueden darse diferentes lecturas, y en este sentido los textos siempre serán obras abiertas a diversas interpretaciones. Se realizó un abordaje de las estructuras y funciones de los textos, enfocado en el análisis gramatical y lexical de los mismos, que se consideraron como los básicos para la orientación del trabajo.

## ANÁLISIS DE LA MUESTRA

### 1. Sobre la Democracia como sistema político ideal

El sistema democrático, entendido como aquél donde los gobernantes son elegidos por el pueblo, goza de amplio dominio como sistema político ideal, al menos en lo que a las formalidades e instituciones del mismo se refiere (ver cuadro nº 1).

CUADRO Nº 1. SISTEMA DEMOCRÁTICO

#### REFERENCIAS TEXTUALES

“La **democracia** es la forma de gobierno en la cual el poder reside en el pueblo, ya que es la colectividad quien elige a sus representantes a través del sufragio para que ejerzan los cargos de gobierno”. *Enciclopedia Arco iris venezolano 6to grado*

“Cuando vivimos en democracia, podemos elegir a nuestras autoridades. Pero la democracia no es sólo eso. Vivir en democracia significa también poder disfrutar de nuestros derechos y cumplir con los deberes para con el país.” *Enciclopedia Girasol 6to grado*

La superioridad ética de este sistema se sostiene sobre el hecho expresado de que los gobernantes son elegidos por el pueblo. Discursivamente, la democracia constituye un sistema bajo el cual gobierna el “pueblo”, la “colectividad”, que devienen en agentes activos través de expresiones verbales como “el poder reside en” “podemos elegir” “poder disfrutar”. En este sentido, el sufragio universal, directo y secreto se manifiesta como la institución democrática fundamental, canal de la acción del agente “pueblo”.

La dictadura, de cualquier clase, se considera como el sistema político antagónico de la democracia, y en el caso concreto de Venezuela, se afirma discursivamente que la democracia se estableció en 1958, luego del derrocamiento del dictador Marcos Pérez Jiménez (ver cuadro nº 2).

---

#### CUADRO Nº 2. ESTABLECIMIENTO DE LA DEMOCRACIA EN VENEZUELA

---

##### REFERENCIAS TEXTUALES

---

“Tras la caída de la dictadura de Pérez Jiménez, entre **los partidos políticos, los estudiantes, los empresarios, los trabajadores** y algunos sectores de las fuerzas armadas se hace posible una consigna compartida de luchar por restaurar los ideales democráticos de Venezuela”  
*Enciclopedia Popular Deiba6to grado*

---

“El 23 de enero de 1958, después que Marcos Pérez Jiménez abandono el país, se constituyó una junta de Gobierno...El 7 de diciembre de 1958 se realizan las elecciones presidenciales en las que resulto triunfador el candidato por AD: Rómulo Betancourt; comenzando así la democracia representativa en Venezuela.”  
*Enciclopedia Girasol 6to grado*

---

“Con la caída de la dictadura de Pérez Jiménez... los partidos políticos ocupa un primer plano, los venezolanos eligen a sus gobernantes... la nación entra en la fase de la democracia representativa.”  
*Enciclopedia Arco iris venezolano 6to grado*

---

“Ya entrado el siglo XX, América Latina inicia procesos de incipiente industrialización; pero, en el plano político, estos países fueron marcados por las **dictaduras** como forma de gobierno imperante hasta la consolidación de procesos democráticos que rompen con los modelos autocráticos de gobierno.”  
*Enciclopedia Arco iris venezolano 6to grado*

---

El sistema democrático no se presenta como un ente homogéneo, sino que por así decirlo, se manifiesta en dos vertientes: democracia representativa y democracia participativa. De acuerdo con el discurso del material estudiado, en Venezuela, la democracia representativa corresponde a la instaurada desde el 23 de enero de 1958, hasta 1998, año en que accede al poder Hugo Chávez Frías. La llegada a la presidencia de Chávez marcará el inicio del ejercicio de la democracia participativa en el país, que implica, según los materiales estudiados una trascendencia tal como el renacimiento de la República (cuadro nº 3) lo cual, según se afirma, constituye una revolución pacífica.

---

#### CUADRO Nº 3. DESPLAZAMIENTO DE LA DEMOCRACIA REPRESENTATIVA POR LA PARTICIPATIVA

---

##### REFERENCIAS TEXTUALES

---

“En las elecciones de diciembre de 1998 fue electo presidente Hugo Chavez Frías (quien)... insistió en la necesidad de promulgar una nueva Constitución nacional... sobre los que se refunde la nueva República.” *Enciclopedia Girasol6to grado*

---

“...el **artículo 6** (de la Constitución del 2000) define que “El gobierno de la República Bolivariana de Venezuela y de las entidades políticas que la componen es **y será siempre democrático, participativo, electivo, descentralizado, alternativo, responsable, pluralista y de mandatos revocables.**” *Enciclopedia Arco iris venezolano6to grado*

---

De acuerdo con el esquema discursivo planteado, la democracia representativa, era ética-mente inferior a la participativa porque el “pueblo” no ejercía el poder, sino que el mismo

habría estado de alguna forma secuestrado por una clase política expresada en los principales partidos, firmantes del llamado “Pacto de Punto Fijo” (ver cuadro nº 4).

La democracia representativa se habría degradado, al caer en la corrupción y en el olvido de los intereses del pueblo, convirtiéndose en una “partidocracia”, que en su fase final significó la obsolescencia de esta vertiente de la democracia, dando paso a la democracia participativa.

#### CUADRO Nº 4. DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

##### REFERENCIAS TEXTUALES

“La verdadera democracia participativa es aquella en la que el ciudadano se siente partícipe de los logros obtenidos en la comunidad y a la vez se involucra directamente en la solución de los pequeños o grandes problemas que de una u otra forma afectan a la comunidad.” *Enciclopedia Deiba6to*

“El pueblo siguió descontento con el proceder del gobierno de turno y con los llamados partidarios del status signatarios del Pacto de Punto Fijo e influenciados por la vieja política de la cogollocracia y la partidocracia. Es así que surge en el ámbito político nacional la figura de Hugo Chavez Frias,...” *Enciclopedia Deiba6to*

Cabe agregar que los, por así decirlo, “vicios” de la democracia representativa se muestran, discursivamente, como factores que explican la situación de pobreza en la que se encuentra no sólo Venezuela, sino también Latinoamérica (ver cuadro nº 2). En la medida que se superen los vicios señalados, sería más fácil para la región mejorar en cuanto a nivel de vida y ejercicio de la democracia.

Por supuesto, cada sistema político define un tipo de ciudadano, acorde con la naturaleza del sistema, y es por ello que abordamos en la segunda parte de esta análisis lo relativo a la ciudadanía, que se expone a continuación.

## 2. Ciudadanía y su marco de valores

La definición clásica de ciudadanía indica la condición de miembro de una comunidad política, junto con la posesión de una serie de derechos y deberes para quienes son ciudadanos. Entre los derechos fundamentales que otorga la ciudadanía, figuran el derecho a la participación política (por lo general a través del voto), y una serie de libertades personales. Con respecto a los deberes, implican la obediencia a las leyes nacionales, y un comportamiento acorde con los valores y patrones morales que se consideran apropiados en la sociedad. En la actualidad, la mayoría de las democracias asignan la condición de ciudadanos a los hombres y mujeres mayores de 18 años de edad. Las particularidades de la condición ciudadana en cada nación se encuentran por lo general definidas en sus respectivas Constituciones, las cuales son materia de estudio, como parte de la formación cívica que se ofrece a los estudiantes, tanto de primaria y secundaria, y por supuesto se trata de temas incluidos normalmente en los libros de texto.

Abordando específicamente el material estudiado para el presente artículo, se registra que la representación de ciudadanía se orienta a inculcar en los estudiantes la noción de pertenencia

a un estado nacional, Venezuela, al cual los individuos se vinculan políticamente a través de instituciones de gobierno central y local, tal como se aprecia en el cuadro nº 5:

---

**CUADRO Nº 5. CIUDADANÍA Y NACIÓN**

---

**REFERENCIAS TEXTUALES**

---

“La Constitución Nacional de 1999, que es la ley más importante de nuestro país, estableció tres niveles de ejercicio del Poder Público, de acuerdo con la .escala territorial...Municipal, Estatal... Nacional...”

*Enciclopedia Girasol 5to grado*

---

“De acuerdo con lo establecido en el artículo 168 de nuestra Constitución nacional, los municipios constituyen la unidad primaria de la organización nacional.”

*Enciclopedia Santillana 5to grado*

---

**“Venezuela habla cantando. (Música de Conny Méndez)**

...Al que nace en Venezuela ya lo vamos preparando: al decir “venezolano” ya lo dice uno cantando. El secreto, compañero, es algo muy personal: que arrullamos a los niños con el Himno Nacional”

*Enciclopedia Popular Deiba 6to grado*

---

En los ejemplos señalados el pronombre posesivo “nuestro(a)”, opera como factor de inclusión, de forma tal que el lector (estudiante de primaria) es asumido plenamente como un miembro de la comunidad nacional, que se adquiere al nacer en territorio venezolano. Esta pertenencia lo coloca a su vez bajo la sombra, de las instituciones del Estado, en primer lugar, la Constitución Nacional, que se presenta como el pilar fundamental de la organización social y de los términos de la convivencia dentro de la nación.

Se registra así una vinculación de la representación de ciudadanía con la existencia de la Carta Magna, la cual fija los parámetros del contrato social de los venezolanos. A lo largo del texto se presentan extractos de la misma, y se proponen actividades abocadas a reflexionar sobre sus aspectos (cuadro nº 6), operando así los niveles cognitivo y pragmático en el discurso, que al invitar al alumno a ser parte activa en el estudio del tema, promueven la internalización de los valores transmitidos en ella:

---

**CUADRO Nº 6. CIUDADANÍA Y CONSTITUCIÓN NACIONAL**

---

**REFERENCIAS TEXTUALES**

---

“1. Leer y comentar los siguientes artículos de la Constitución.

*Artículo 1.* La República Bolivariana de Venezuela es irrevocablemente libre e independiente y fundamenta su patrimonio moral y sus valores de libertad, igualdad, justicia y paz internacional, en la doctrina de Simón Bolívar, el Libertador...”

*Enciclopedia Popular Deiba 6to grado*

---

“Analiza

¿Qué importancia histórico-política tiene la Constitución Nacional de 1999?

¿Qué interpretas del contenido del texto constitucional?

¿Qué sucesos actuales se relacionan con la Constitución de 1999?

¿Cuáles son los fines primordiales de esta Constitución?

¿Qué garantía a los derechos humanos y a los deberes ciudadanos se resguardan en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela?”

*Actualidad Escolar 5to grado*

---

---

“...Vivir en democracia significa también poder disfrutar de nuestros derechos, que son iguales para todos. Esos derechos se encuentran expresados en la ley más importante de nuestro país: la Constitución Nacional”.

*Enciclopedia Girasol 5to grado*

---

Estas estrategias derivan en una construcción de la noción ciudadana que se apoya eminentemente en las formalidades de la Carta Magna. No obstante, para ser una realidad, la ciudadanía debe ejercitarse cotidianamente, en la existencia diaria de los individuos, en su relación con las instituciones sociales, tanto las gubernamentales como las surgidas en el seno de la sociedad civil. Desde esta perspectiva, cada venezolano podría ser actor principal en la construcción de la condición ciudadana.

Sin embargo, en el discurso analizado, esta perspectiva se encuentra omitida, (oscurecida), debido a ausencias o silencios, como por ejemplo, que los contenidos de la Constitución no son monolíticos y que pudieran cambiar a partir de alguna iniciativa proveniente, precisamente de la ciudadanía, o de sectores situados en la base de la sociedad.

Dentro del escenario así planteado, el hombre común, encarnado en la expresión “el pueblo” aparece sólo al final del proceso, en función de aprobación de una obra terminada, lo cual construye de esta forma a un ciudadano con un rasgo de pasividad frente a la obra del Estado o del liderazgo político, tal como se aprecia en el cuadro nº 7:

---

#### CUADRO Nº 7. CIUDADANÍA Y CONSTITUCIÓN NACIONAL

---

##### REFERENCIAS TEXTUALES

---

“Esta Constitución fué (sic) aprobada por el pueblo venezolano... para que rija los destinos de la República bajo la presidencia del Comandante Hugo Chávez Frías, quien es el propulsor de la ANC y busca refundar la Quinta República”.

*Actualidad Escolar 5to grado*

---

“Tan pronto como asumió el gobierno (el presidente Hugo Chávez) anunció por vía de decreto las bases para el establecimiento de la Asamblea Nacional Constituyente... La Asamblea Nacional Constituyente, a paso firme, elaboró la nueva Constitución del país que fue aprobada por referendun popular en diciembre de 1999. El gobierno de Hugo Chávez, electo por una mayoría, ha iniciado una revolución pacífica y democrática.

*Enciclopedia Popular Deiba 6to grado*

---

Esta situación se refuerza por el hecho de que se establece, en algunos de los textos, que la autoría de los contenidos de la Constitución proviene, por así decirlo, de las alturas institucionales de la sociedad, como lo es la Asamblea Nacional Constituyente, bajo el liderazgo de una figura a la cual se le atribuyen virtudes épicas (cuadro nº 7).

Más allá de esta situación, el sentido de pertenencia a Venezuela como Estado nacional se establece, en los aspectos jurídico-políticos, ilustrando al lector sobre instituciones de gobierno central, regional y local, sobre cuyas características se abunda a lo largo del discurso (cuadro nº 8):



**CUADRO N° 8. INSTITUCIONES DE GOBIERNO****REFERENCIAS TEXTUALES**

“La institución que se encarga de discutir y aprobar las leyes que rige la convivencia de los ciudadanos a niveles nacional es la Asamblea Nacional”.

*Enciclopedia Girasol 5to grado*

“El poder público se ejerce y ejecuta a nivel nacional, estatal y municipal...”

*Enciclopedia Actualidad Escolar 5to grado*

“El Gobernador o Gobernadora debe rendir cuentas de su gestión ante la Contraloría del Estado, o el Consejo Legislativo y el Consejo de Planificación y Coordinación de Políticas Públicas”.

*Enciclopedia Santillana 5to grado*

“Al terminar la segunda Guerra Mundial, y tras las crueles matanzas de personas inocentes en numerosos campos de concentración dirigidos por los nazis, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba y proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos el día 1º de diciembre de 1948. En Venezuela esta Declaración fue promulgada el 3 de enero de 1963”.

*Enciclopedia Popular Deiba 6to grado*

Asimismo, como muestra el cuadro de arriba, el ciudadano venezolano, además de conocer las instituciones y leyes nacionales, se sujeta a organismos y acuerdos de la comunidad internacional, como la O.N.U, el Grupo de Río, la CARICOM, la Carta de los Derechos Humanos y legislaciones específicas de protección a la infancia.

Pasando a considerar las actuaciones propias de la sociedad civil, el discurso establece la posibilidad de llevar a cabo iniciativas de organización cívica, alternativas a las instituciones del Estado, particularmente bajo la forma de asociaciones de la comunidad, para la búsqueda de solución de problemas propios de los vecinos (cuadro nº 9).

**CUADRO N° 9. ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LAS COMUNIDADES****REFERENCIAS TEXTUALES**

“Las asociaciones de vecinos son agrupaciones de personas mayores de edad integrantes de familias que viven en un barrio, urbanización, caserío, etc. constituidas asociaciones organizadas legalmente cuya finalidad es la búsqueda del bienestar de todos y cada uno de sus integrantes”.

*Enciclopedia Popular Deiba 5to grado*

“En las comunidades existen organizaciones como: Las Asociaciones de Vecinos...Las Juntas de Condominio...Las Cooperativas...Las Organizaciones no Gubernamentales (ONG)...”

*Enciclopedia Santillana 5to grado*

“Las organizaciones comunales se dedican a diferentes actividades, que pueden ser culturales, deportivas o conservacionistas (para proteger el ambiente), entre otras. Tú puedes fundar o formar parte de alguna de ellas...”

*Enciclopedia Santillana 5to grado*

Como muestra el tercer ejemplo del cuadro nº 9, en este caso, al contrario que con las instituciones del Estado, sí se construye una conexión directa con el ciudadano común, operacionalizada en la invitación formulada al estudiante (“tú puedes fundar o formar parte...”) a integrar alguna organización comunitaria. Se plantea en el discurso que el tipo de actividades que legítimamente pueden abordar este tipo de organizaciones son los que tienen que ver

con problemas concretos de la comunidad (agua, basura, electricidad, servicios públicos en general) o son de carácter económico, cultural o deportivo, tendientes a fortalecer los lazos en las comunidades.

Es notable en este sentido la escasa atención prestada a la vertiente política de la actuación cívica, es decir, la posibilidad de que los ciudadanos funden o pertenezcan a partidos políticos, en función de tener ascendencia en las decisiones gubernamentales, o de reconocer la existencia en la sociedad de diversos grupos con intereses frecuentemente diferentes o inclusive excluyentes entre sí.

Los partidos surgidos en los siglos XIX, XX y contemporáneamente, se presentan mediante un recuento histórico, que deja ver un grado de cuestionamiento hacia los mismos (ver cuadro nº 10, y una atribución de la responsabilidad sobre problemas políticos y económicos que debe superar la sociedad venezolana hoy día. Por otra parte, a pesar de las referencias históricas sobre los partidos políticos, no se registra que consistan discursivamente en una opción positiva para canalizar las inquietudes políticas del común de las personas, mitigando así su papel como medios para manifestación de la ciudadanía y como actores fundamentales dentro de un sistema político que se precie de democrático.

Esta mitigación no permite destacar una realidad incontestable, palpable especialmente en los tiempos que vivimos actualmente en Venezuela, y es que dentro de la comunidad nacional coexisten sectores que manejan distintas visiones de país y que, organizados en partidos, compiten por dirigir los destinos de la nación. Manejar esta información adecuadamente, consideramos, facilitaría una comprensión más amplia en los estudiantes de los procesos sociales y políticos que atraviesa nuestra sociedad.

#### CUADRO Nº 10. ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LAS COMUNIDADES

##### REFERENCIAS TEXTUALES

“A partir del primer periodo del presidente Pérez, historia muy reciente todavía, la acción de los partidos va feneciendo, unos por desvirtuar la función específica, social y otros por convivir en el mar infinito de la corrupción social que, como festín de Baltasar, pudo prolongarse hasta 20 años...”  
*Enciclopedia Popular Deiba 6to grado*

“ Los pasos para aprobar o improbar una ley en la Asamblea Nacional son:  
Recepción del proyecto de ley, introducido a la Asamblea Nacional por iniciativa del Poder Ejecutivo Nacional, de los partidos políticos o de las organizaciones creadas por la sociedad civil”.  
*Enciclopedia Santillana 5to grado*

La referencia a las organizaciones partidistas en lo tocante a su actuación se presenta en forma breve, acompasada con la mención de otras agrupaciones sociales, como se aprecia en el segundo extracto mostrado en el cuadro nº 10.

Sin embargo, a pesar de la precaria representación de los partidos políticos, el discurso transmite una postura ideológica favorable a la democracia como sistema político, dentro del cual se realiza la ciudadanía a través de instituciones y prácticas propias de la democracia, como apreciamos en el cuadro nº 11:

**CUADRO N° 11. CIUDADANÍA Y SISTEMA POLÍTICO****REFERENCIAS TEXTUALES**

“En Venezuela, todos los ciudadanos y ciudadanas tienen el derecho al sufragio, que se ejercerá mediante votaciones libres, universales, directas y secretas.”

*Enciclopedia Girasol 5to grado*

“Valora:

Democracia participativa frente a representativa... Se entiende por democracia participativa, cuando nosotros mismos defendemos o representamos nuestros propios intereses”

*Enciclopedia Actualidad Escolar 5torado*

“ En cualquier sociedad democrática, lo ideal es que la sociedad civil y las autoridades electas acuerden la solución de los problemas en beneficio de todos”

*Enciclopedia Santillana 5to grado*

Tal como muestran los extractos ejemplificados arriba, se reivindican favorablemente el sufragio universal, comicios directos y secretos, el principio de elección de autoridades gubernamentales, y la existencia de sociedad civil, independiente del Estado. Al mismo tiempo, fluyendo con el escenario político contemporáneo, se introduce la distinción entre democracia representativa y participativa, estableciéndose la superioridad de la última. La democracia es así concebida como el sistema político por excelencia, donde la ciudadanía puede realizarse y los individuos pueden tener oportunidades para desarrollarse plenamente. Al mismo tiempo, en los textos analizados no se observan referencias a sistemas políticos diferentes a la democracia, la cual, con sus matices representativo o participativo, resulta en el único escenario posible de ejercicio de la ciudadanía.

Por otra parte, los valores de la práctica ciudadana democrática no se restringen al aspecto político, sino que se extienden a lo cultural y social, con una serie de valores cívicos que debieran regular la convivencia dentro de los parámetros de la democracia y de los cuales se espera sean asumidos por el lector ideal del material discursivo, es decir, los jóvenes estudiantes, y que le otorguen vida a través de su comportamiento cotidiano. En el cuadro n° 12 se muestran alusiones típicas a estos valores:

**CUADRO N° 12. VALORES CÍVICOS****REFERENCIAS TEXTUALES**

“Algunos factores a la convivencia vecinal son: la solidaridad, la comprensión, la cooperación y el respeto”.

*Enciclopedia Girasol 5to grado*

“Las normas comunitarias se construyen sobre la base de algunos valores y relaciones afectivas, entre los que se destacan: el respeto y la tolerancia... la buena comunicación...la solidaridad...la participación espontánea”

*Enciclopedia Flor de Araguañey, Serie Santillana 5to grado*

“El respeto, la tolerancia, la igualdad, la justicia, convivencia, comprensión, responsabilidad y participación identifican a un buen ciudadano, que sabe vivir junto a sus vecinos y practica la unión, el esfuerzo común y comparte sus experiencias con los demás” *Actualidad Escolar 5to grado*

“...No debemos olvidar que los derechos de un ciudadano terminan donde comienzan los derechos de los demás. Si todos lo hacemos así la sociedad funcionará de manera democrática puesto que se cumplirán las normas establecidas en la Constitución y las Leyes. Los **deberes** se refieren a las obligaciones que todos tenemos que cumplir. Nuestros derechos y deberes están expresados en la Constitución de la República”.

*Enciclopedia Popular Deiba 6to grado*

Una constante observada es la alta importancia conferida en primer lugar, a lograr lo que en los textos se denomina una “convivencia vecinal” o “comunitaria” armónica, y dentro de este contexto, destaca la solidaridad como valor preeminente. De esta forma, el discurso se orienta a construir una representación dentro de la cual cada individuo considera el bienestar del colectivo que lo rodea como clave para su propio bienestar y realización personal, a través de la promoción de valores concernientes a la interacción social. No se registra que se destaquen discursivamente valores asociados a una postura vital individualista, a través de valores que estimulen la ambición personal, la competitividad o el logro particular. Se destacan entonces, junto con la solidaridad, valores, como la tolerancia, el respeto y la mutua asistencia, que puestos en práctica contribuirían teóricamente, a lograr una sociedad consciente del bien común, al mismo tiempo que pacífica y plural.

La cohesión y armonía social se estimula también desde el aspecto cultural, a través de la importancia que se brinda a los símbolos y fechas patrias, así como también a los héroes del período de la guerra de independencia, los cuales funcionan como ejes unificadores de la sociedad venezolana. Particular mención merece la figura de Simón Bolívar, que se muestra prácticamente deificada y como modelo absoluto de ciudadanía e identidad nacional. En el cuadro nº 13 se aprecian ejemplos del uso de símbolos y fechas patrias, así como de la figura de Bolívar, como mecanismos discursivos para fortalecer la identidad nacional.

#### CUADRO Nº 13. CIUDADANÍA Y SÍMBOLOS PATRIOS

##### REFERENCIAS TEXTUALES

“Para ti, ¿qué es ser venezolano? ¿qué opinión te merece el oír decir a alguien con orgullo “yo soy venezolano” y cuando canta el himno nacional conversa con el vecino?

*Enciclopedia Popular Deiba 5to grado*

“Nuestro pabellón nacional quedó constituido por tres colores: amarillo, azul y rojo, los cuales representan la riqueza, el mar y la sangre de los héroes libertadores...”

*Enciclopedia Actualidad Escolar 5to grado*

“En todas las unidades educativas del país deberían existir sociedades bolivarianas estudiantiles. Estas sociedades tienen por objeto la proyección del pensamiento de Simón Bolívar... y el rescate de los valores cívicos y morales del ciudadano venezolano”.

*Enciclopedia Girasol 5to grado*

“Simón Bolívar fue un hombre que, aunque parece caído del cielo o venido de otro mundo, tuvo una familia.”

*Enciclopedia Santillana 5to grado*

El ejercicio óptimo de la ciudadanía venezolana, en los términos propuestos en el discurso analizado, implica en primer lugar, un apego irrestricto al pensamiento y obra del Libertador,

quien es colocado como el ejemplo a seguir por los venezolanos de todas las épocas. En segundo lugar, el ciudadano modelo debe identificarse con la gesta independentista del siglo XIX, y por último rendir homenaje a los actores y su quehacer pro independentista, a través de la manifestación de valores y comportamiento cívico acordes con los propuestos por los protagonistas del período épico de la historia nacional.

## **CONCLUSIONES**

1. La representación de ciudadanía mostrada en el discurso de los textos analizados es una condición que cubre a los hombres y mujeres nacidos en territorio venezolano, mayores de dieciocho años de edad. En este sentido, se considera que es amplia y universal, sin discriminaciones asociadas al sexo, condición social o económica de los individuos, ni tampoco asociada con raza o religión.
2. Es una ciudadanía que contempla la presencia de organizaciones de la sociedad civil, como asociaciones de vecinos y otras de carácter local, las cuales pueden entenderse con las instituciones del Estado para la búsqueda de soluciones a problemas propios de las comunidades.
3. Ideológicamente, se trata de una ciudadanía apegada a la democracia como sistema político, de manera que exalta algunas de sus instituciones, como el sufragio universal, directo y secreto, la rendición de cuentas por parte de funcionarios públicos, etc.
4. Los partidos políticos, como fenómenos naturales de los sistemas democráticos, se representan bajo un notable cuestionamiento ético, por tanto no constituyen discursivamente una alternativa legítima para el ciudadano, en cuanto a la canalización de sus inquietudes cívicas.
5. Con respecto a la relación ciudadanos-liderazgo político/ instituciones del Estado, se dibuja un balance asimétrico, caracterizado por la pasividad del ciudadano común frente a la acción e iniciativa del liderazgo político. Esto se acentúa por la descripción otorgada a líderes políticos y héroes nacionales, a quienes se les atribuyen rasgos sobrehumanos e incluso divinos en algunos casos, como Simón Bolívar. El resultado de esta acción discursiva es colocar al hombre común a una distancia casi insalvable de los actores políticos significativos en el escenario nacional, y en un plano de inferioridad frente a éstos.
6. Las acciones de carácter trascendente en el plano histórico y social, en el tramado discursivo planteado, no surgen necesariamente de una acción colectiva, producto de una movilización en función de necesidades o intereses específicos, sino como resultado de una decisión tomada en el seno del liderazgo, que otorga ciudadanía al pueblo, al dotarlo de derechos políticos, sociales y económicos, entre otros.
7. El ciudadano venezolano es bolivariano. En este sentido, como parte de un apropiado ejercicio ciudadano, debería exaltar y emular la vida y obra del Libertador

Simón Bolívar. Aunque se invite en los textos a reflexionar sobre su vida y obra, la propuesta discursiva implica que dicho “deber” debe cumplirse en forma dogmática y acrítica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBORNOZ, O. (1986): *Estado, ideología y educación*. Valencia: Universidad de Carabobo.

ALTHUSSER, L. (1974): *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

BERNSTEIN, B. (1985). “Clases sociales, lenguaje y socialización”. En: Revista Colombiana de Educación, vol. 15.

BERGER, J. y LUCKMANN (1976). *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Ariel editores.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

CHOMSKY, N. (1968). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovitch.

CHOPPIN, A. (1992). *Los manuales escolares. Historia y actualidad*. París: Hachette.

Durkheim, E. (1990). *Educación y sociología*. Barcelona: Ed. Península.

FOWLER, HODGE, KRESS y TREW (1979). *Language and Control*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

KRESS, G. Y HODGE, R. (1979). *Language as Ideology*. Londres: Routledge & Kegan Paul, Ltd.

MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

PORTILLO, G. y BUSTAMANTE (1999). *Educación y legitimidad (1870-1990)*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

TEDESCO, J. (1996). “La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano”. En: *Nueva Sociedad*. Nº 146 (nov-dic): 74-89.

RAMÍREZ, T. (2004). *El texto escolar en el ojo del huracán. Cuatro estudios sobre textos escolares venezolanos*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, UCV.

VAN DIJK, T. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.

VAN DIJK, T (2003b): La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En: Wodak & Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa. (pp. 143-177).

VAN DIJK, T. (comp.) (2005). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

## MATERIAL ANALIZADO

1. Del Valle, M. (2000): *Enciclopedia Actualidad Escolar 5º grado*. Caracas: Editorial Actualidad Escolar 2000.

2. Gutiérrez, J. y Rincón, L. (2006). *Enciclopedia Girasol 5*. Quinto Grado. Caracas: Grupo Editorial Girasol.

3. Navarro, C. y Rull, M. (coord.) (2004). *Enciclopedia 5. Serie Santillana, Flor de Araguañey*. Caracas: Santillana.

4. Rodríguez, R. (1999): *Enciclopedia Popular Deiba, 5to grado educación básica*. Caracas: Editorial Deiba.

5. García, C., Istúriz, C., Ovies, J. y otros. (2004). *Nuevo Arco Iris Básico. Libro integral para 5to grado de educación básica*. Caracas: Librería Editorial Salesiana.

6. Rodríguez, R. (1999): *Enciclopedia Popular Deiba, 6to grado educación básica*. Caracas: Editorial Deiba.

7. Del Valle, M. (2000): *Enciclopedia Actualidad Escolar 6º grado*. Caracas: Editorial Actualidad Escolar 2000.

8. Gutiérrez, J. y Rincón, L. (2006). *Enciclopedia Girasol 6. Sexto Grado*. Caracas: Grupo Editorial Girasol.

9. Navarro, C. y Rull, M. (coord.) (2005). *Enciclopedia 6. Serie Santillana, Flor de Araguañey*. Caracas: Santillana.

10. Arteaga, M., Cova, Y., Esteves, Y. y otros. (2005). *Arco Iris Venezolano. Libro integral para 6to grado de educación básica*. Caracas: Fundación Editorial Salesiana.

# Desde la Revolución a la ciudadanía: teoría y práctica en la enseñanza de la revolución francesa

**JEAN-FRANÇOIS DUNYACH**

**E**sta presentación está basada en mi experiencia personal tanto como un historiador francés que trabaja sobre la Revolución Francesa –como escritor involucrado en varias publicaciones históricas que incluyen libros académicos y para escolares– y como un profesor que ha dictado y aún dicta cursos sobre la Revolución Francesa. Las audiencias a las que enseñé eran muy diferentes, desde las escuelas secundarias (en Francia) en los años ‘90 hasta la Sorbona hoy en día.

La Revolución, con “R” mayúscula, como se escribe comúnmente en Francia, es definitivamente un tema mayor en la enseñanza de historia y en la enseñanza –cualquiera sea el significado de ‘enseñanza’ en este tema en particular– de ciudadanía.

El propósito de este trabajo es dar un poco de información histórica en la historia de este particular vínculo entre la Historia de la Revolución y la ciudadanía en Francia, y mostrar los objetivos actuales en la enseñanza de la Revolución Francesa que trata sobre el aprendizaje de la ciudadanía. Finalmente voy a mostrar cómo la escritura de libros y la enseñanza manejan hoy estos propósitos oficiales y evidentes dificultades sociales a través de una serie de ejemplos.

## **CÓMO ENSEÑAR LA REVOLUCIÓN EN FRANCIA, EL LARGO CAMINO DE UNA HISTORIA REPUBLICANA OFICIAL**

La historia de la Revolución francesa, es decir, la historia académica de la Revolución francesa, está profundamente arraigada dentro de la historia del régimen republicano mismo en Francia, lo que nos lleva devuelta a la década de 1880. Es más, la enseñanza oficial de la historia de la Revolución francesa ha sido más que un verdadero tema político por más de un siglo después de 1789. Hubo varias razones para esta tardía aparición de una historia republicana oficial de la revolución:

- Primero, después de 1799 y del golpe de estado de Napoleón, Francia dejó de ser una república por más de un siglo, a pesar de la breve segunda república (1848-1851) que también terminó en un golpe de estado y en otro imperio. El legado republicano, los ideales republicanos, la misma idea de la república fueron entonces más que sospechas por décadas. En muchos aspectos, nadie realmente sabía (ni en Francia ni en cualquier otra parte) si una república era posible realmente.
- Más aún, si los Republicanos eran una minoría en términos políticos, también eran duramente criticados en el campo intelectual por aquellos que defendían la monarquía, la jerarquía social y política, los derechos limitados y más que nada, la Iglesia.
- El legado intelectual de la Revolución francesa también fue más que ambiguo: luego de un siglo de debates, existió una auténtica brecha en la década de 1860 entre aquellos que celebraron la Revolución como los Derechos del Hombre y las libertades civiles, y aquellos que apoyaron intentos por establecer la igualdad bajo Robespierre. 1789 contra 1793, libertad contra igualdad, monarquía constitucional versus república (otro tema importante: 1789 llevó a una monarquía constitucional, no a la república que surgiría recién en 1789), derechos civiles contra justicia social... estos eran los temas principales.

Esto explica por qué la enseñanza de la Revolución francesa ha sido un tema tan importante y tardío. Es más, luego de la derrota de Francia contra Alemania en 1871, la nueva Tercera República fue considerada transitoria, un régimen transitorio, una preparación para el camino a una restitución de la monarquía. Por lo tanto, desde 1879 en adelante, la Tercera República fue de hecho gobernada por partidarios de la monarquía. No es de extrañar que la primera enseñanza oficial de la Revolución francesa en la Sorbona solo fue implementada bastante después de la victoria de los Republicanos: el primer curso se dio en 1886 y la cátedra de Historia de la Revolución Francesa solo fue creada en 1891.

El otro tema, es decir, el legado compartido de la revolución entre 'liberales' y 'radicales' también fue en parte superado después de bastante tiempo y muchos debates; como Clemenceau pudo haber presumiblemente afirmado en 1891: "La Revolución es un bloque". Nadie tenía derecho a elegir en el legado republicano: todo debía ser aceptado, y más aún, defendido. La historia de la revolución era entonces un elemento fundamental en la formación del 'nuevo' ciudadano republicano que estaba destinado a establecer definitivamente la república en Francia. La república necesitaba (y aún necesita) republicanos, y estos republicanos debían ser formados, educados y alimentados por la enseñanza de los valores republicanos a través de la revolución.

Esta breve visión de la historia explica por qué la enseñanza de la Revolución francesa ha sido un tema tan importante en Francia. Con la creación de la escuela republicana 'libre' y obligatoria en la década de 1880, la historia de 'la' Revolución, la promoción y la defensa de los valores republicanos, se convirtió en un tema trascendente en la enseñanza. De esta manera, la enseñanza popular masiva y la educación para la ciudadanía republicana a través



de la historia de la Revolución formó y todavía forma en parte tanto los objetivos oficiales como los métodos prácticos de educación en Francia.

### **QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR: LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS OFICIALES**

Definitivamente está claro que aquí estamos tratando con la interpretación, a través de la escritura de textos y la práctica de la enseñanza de los textos oficiales. Así que uno debe empezar con los textos oficiales. Uno podría hacerse una idea de esto a través de la presentación que hizo Lionel Jospin en 1989 del texto oficial para el bicentenario de la Revolución. Como Jospin lo dijo, al celebrar la revolución, la escuela estaba conmemorando sus propios orígenes. También se refiere a principios básicos como la Declaración de Derechos y la declaración de Condorcet de que “la ignorancia es la fuente de todos los males públicos”. De manera que, enseñar la revolución todavía se considera en Francia como la educación de acuerdo a los principios de la República y de la ciudadanía republicana.

Los programas oficiales del Ministerio de Educación francés son actualizados con regularidad, pero ha habido bastante consenso en cuanto a los objetivos de la enseñanza de la revolución francesa desde 1980 en adelante. La última actualización es de 2002, pero resume el programa oficial de 1996. El contenido general es presentado en series de tres ítemes.

El título general es “La Revolución y las experiencias políticas en Francia hasta 1851”. Los tres ítemes son:

- El rompimiento con el Antiguo Régimen
- Empeñamiento de principios revolucionarios
- Legado mantenido, legado combatido

Debe decirse algo muy importante en este punto: la Revolución es el primer capítulo en la enseñanza de historia que abre una enseñanza cronológica continua de la historia de Francia y Europa. En los años previos, la enseñanza de historia es temática (es decir, “Atenas en el siglo V A.C.”, “El Imperio Romano”, “El Mediterráneo en el siglo XII”, “Renacimiento”, ...); con la Revolución, la cronología se hace continua.

Otra cosa es que la Revolución está ahora alojada en un tema más general que trata sobre las revoluciones y movimientos políticos en Francia: 1789, pero también 1799 (Napoleón), 1815 (restauración), 1830 (revolución liberal), 1848 (nacimiento de la Segunda República), 1851 (el golpe de estado de Luis Napoleón Bonaparte y el nacimiento del Segundo Imperio).

Uno puede notar aquí que ha habido un gran cambio desde el catequismo republicano original: trabajos académicos como los de François Furet o Patrice Gueniffey han sido aprobados últimamente por la ‘historia oficial’.

Los textos oficiales claramente establecen que el asunto de la revolución está definitivamente enfocado en Francia con un triple objetivo:

- Mostrar la importante ruptura (tanto política como social y simbólica) de la Francia revolucionaria con el Antiguo Régimen.
- Establecer los hitos cronológicos principales, los momentos épicos y las principales figuras del período.
- Evaluar las diversas innovaciones, particularmente en política y sociedad.

Este programa, como está establecido, debe ser interrelacionado con otros cursos en la educación para la ciudadanía que son dados desde el comienzo de la educación secundaria hoy, y debe enfocarse en una serie de temas principales:

- Primero, una reflexión sobre las causas de la Revolución Francesa a través de la representación del Antiguo Régimen como una época de órdenes sociales jerárquico y desigualdad legal. Los orígenes intelectuales pueden encontrarse en la Ilustración, entendida como un movimiento franco-británico, y especialmente en las nuevas ideas liberales expresadas por los filósofos anglosajones (Locke, Smith). Por lo tanto deben estudiarse dos trastornos anteriores: las revoluciones en Inglaterra en el siglo XVII y la Revolución Americana.

Uno puede ver qué concepción subyacente del fenómeno revolucionario se afirma de esta manera: la de una lucha secular por las libertades en el Mundo Atlántico. Otro punto es la importancia de las ideas y de la noción de ‘orígenes intelectuales’ al estallar la Revolución: como si las ideas y su propagación hubieran sido absolutamente transparentes en todas las áreas de la sociedad.

- El segundo punto tiene que ver con los principios fundadores de la Revolución que serán ‘destacados’: los Derechos del Hombre, igualdad civil, libertad, la idea de nación. Los textos básicos para esto son la Declaración de los Derechos del Hombre, las Constituciones, el Código Civil y una “cronología que muestra cómo y en qué fuerzas sociales se encarnan estos principios”. El objetivo es definir los términos básicos de nuestro vocabulario contemporáneo a través del estudio de quién vota y gobierna: ‘sufragio limitado’, ‘sufragio censal’, ‘sufragio universal’, ‘soberanía nacional’, ‘separación de poderes’, ‘asamblea’, ‘ciudadanía’... La idea es poner estas nociones en contexto, ya que han sido estudiadas antes pero en distintos períodos, especialmente en los anteriores cursos sobre democracia en Atenas.
- El tercer objetivo es mostrar lo que se mantuvo y lo que se refutó o lo que simplemente se abandonó de los principios de la Revolución en el siguiente medio siglo. El objetivo es, aunque no sea evidentemente declarado, mostrar una continuidad en la constitución de los principios revolucionarios y la idea de república. De esta manera, el régimen de Napoleón es frecuentemente considerado como el verdadero heredero de estos principios y el arquetipo de su conservación y propagación a través de instituciones relevantes, códigos, leyes, etc.

Más recientemente, una vez bajo la presión de la nueva historia de la revolución francesa, hay un foco casi obligatorio en la exclusión de las mujeres de la sociedad política bajo la revolución, como también la limitada y efímera abolición de la esclavitud entre 1794 y 1802.

### **LOS TEXTOS Y LA PRÁCTICA: CÓMO ‘HACER’ CIUDADANOS A TRAVÉS DE LA HISTORIA DE LA REVOLUCIÓN**

Esta parte se basará en ejemplos factuales y documentos reales que serán presentados en este trabajo.

- a) El asunto de los orígenes: la revolución como una exigencia social y política de democracia.
- b) La educación para la ciudadanía a través de textos ‘conmemorativos’ o ‘memoriales’.
- c) La práctica de principios Republicanos y la ciudadanía actual.
- d) La educación en el simbolismo político a través de la iconografía republicana.
- e) Límites de los principios y educación republicanos a los derechos y asuntos actuales (minorías sexuales, sociales y étnicas).

# La enseñanza para la formación ética y ciudadana en la Argentina a partir de la vuelta de la democracia.

## El caso de la inclusión de los derechos humanos en los libros de formación ética y ciudadana

MARÍA CECILIA ALEGRE

### INTRODUCCIÓN

La Argentina vivió a lo largo del siglo XX una serie de hechos políticos que no están ajenos a los sucedidos en el ámbito latinoamericano. Una sucesión de golpes de Estado que buscaron incluir al país en el modelo dominante mundial, donde se le asignaba un triste papel de productor de materias primas sin casi posibilidad alguna de industrializarse seriamente para elevar la calidad de vida de sus habitantes. Un modelo en donde unos pocos mantenían el control y se enriquecían, en tanto muchos otros, la mayoría de la población quedaba excluida fuera de la economía formal, y tenía que conformarse con sobrevivir. En ese marco, la Argentina fue pauperizándose cada día más y algunos de sus intentos por cambiar su destino, por ejemplo las dos primeras presidencias de Juan Domingo Perón (1946-1955), el intento desarrollista del presidente Arturo Frondizi (1958-1962) e inclusive el retorno de Perón al gobierno (1973-1976) terminaron en rotundos fracasos de la mano de golpes de Estado cada vez más cruentos. En ese marco político, la educación fue también cambiando en calidad, cantidad y en los contenidos a transmitir.

### PERIODIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS “CÍVICAS”

Si entre 1952 y 1955, los contenidos se transmitían en la materia Cultura ciudadana incluyendo el tema de la gobernabilidad, la representación y la inclusión social, esto varió a partir del gobierno instaurado por la autodenominada Revolución Libertadora, extendiéndose hasta el fin de la Revolución Argentina, en el período 1956/1972. En esta segunda etapa, la materia pasa a denominarse Educación democrática (30/12/55, Decreto 7625, Educación democrática), y en sus contenidos se recortan las demandas vía intervención de los sindicatos, el Estado social tiene un sesgo más liberal, y también más burocrático y autoritario, se empieza a hablar de gobiernos de facto. Todo sucede en el marco de la proscripción del partido mayoritario (peronismo), de la intervención de los sindicatos, de la represión y del reconocimiento de

derechos sociales y económicos (art. 14 bis), y del recorte de los derechos políticos. Con el advenimiento del nuevo gobierno popular en el año 1973, y con Perón por tercera vez en el gobierno, la materia cambia nuevamente de nombre y de contenidos.

Entre 1973 y 1976, la materia pasa a llamarse ERSA (Estudio de la Realidad Social Argentina) (1973, Decreto 384/73), con un Estado incapaz de atender las demandas, en el marco de una crisis económica y una virtual situación de “empate” que impide efectivizar la dominación estatal, existiendo libre funcionamiento del sistema partidario (bipartidismo), partidos de masa. Y con una creciente escisión del peronismo y la lucha armada violenta por la inclusión.

Producido el golpe de Estado, en el período 1976-1983, la materia vuelve a cambiar de nombre denominándose Formación Cívica-Formación Moral y Cívica (8/7/76, Decreto 1259, Formación Cívica, y 8/9/80, Resolución ministerial 1614, Formación Moral y Cívica). El contexto es el Estado dictatorial represivo, con supresión de los partidos políticos, control de los sindicatos, eliminación de toda forma de participación social, censura, exclusión política y social. Es el período en el que se inicia el proceso de recorte de los derechos sociales y económicos (desempleo, por ejemplo).

Con la vuelta a la democracia, el 1984-1992, la materia se denomina Educación cívica (8/3/84, Resolución ministerial 536, Educación cívica). El contexto es de crisis económica. Hiperinflación. Incapacidad estatal para atender las necesidades de la población, libre juego electoral partidario, sindical, etcétera, alta participación, reconocimiento amplio de Derechos, e imposibilidad de incluir totalmente las demandas ciudadanas, desembocando en una crisis económica.

Finalmente, el período 1993-2003, donde la materia toma el nombre de Formación ética y ciudadana, (1993, Ley Federal de Educación-CBC Formación ética y ciudadana), donde la situación de gobernabilidad es variable, según se controle o no la crisis económica. El Estado neoliberal neosistencialista toma el centro de la escena, se fractura el bipartidismo, la gente se aleja de la política, y se acentúa el proceso de exclusión. El principio de los derechos sociales y económicos es reemplazado por la lógica del mercado.

En la actualidad, y siguiendo la reforma constitucional de 1994 que incluyó a la Argentina en el contexto internacional con la adhesión a la idea de la importancia de la inclusión de los derechos humanos como materia de estudio, y dentro de los mismos los derechos de los niños, la materia, que en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires se denomina Formación ética y ciudadana, pero con la última reforma todavía en proceso para la provincia de Buenos Aires, se denomina Construcción de ciudadanía, tomó nuevos rumbos curriculares, muy interesantes. Aunque vulgarmente se la sigue denominando Educación cívica.

## **LA FORMACIÓN DE LOS CIUDADANOS ARGENTINOS DESDE EL RETORNO DE LA DEMOCRACIA**

Me voy a concentrar en los cambios que se produjeron a partir del retorno a la democracia en 1983, con las modificaciones y /o acomodamientos a partir de entonces hasta el presente.

El retorno de la democracia hizo que la materia pasara a llamarse Educación cívica, cosa que volvió a variar con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195, de abril de 1993, que reorganizó los ciclos educativos, ampliando la obligatoriedad de la enseñanza a diez años, primero, y luego con la reforma de la Constitución Nacional en 1994.

La enseñanza de la Formación ética y ciudadana o Construcción de la ciudadanía es una forma actualizada de formar ciudadanos, pero como vimos, los avatares propios del desarrollo de la historia del país también fueron afectando la manera de pensar esa formación de ciudadanos para el funcionamiento de la nación.

Si repasamos la historia argentina, observamos que con los cambios de gobierno o mejor dicho de las “modalidades de gobierno”, también cambiaba la manera de formar ciudadanos y transmitir valores éticos y morales que sirvieran para la ejercitación de los deberes y derechos de los hombres en sociedad.

Sin entrar en detalles que no vienen al caso, toda vez que este trabajo intenta ver la importancia que cobra la enseñanza de los derechos humanos en los libros de Formación ética y ciudadana actuales, es importante tener en cuenta que el golpe de Estado de 1976 marcó un antes y un después en la enseñanza argentina, y lo que significó la vuelta de la democracia en 1983.

Para Bordieu, el sistema escolar es un campo en el que los agentes e instituciones entablan luchas, con diversos grados de fuerza, conforme a sus reglas constitutivas, y desarrollan estrategias que dependen de las posiciones detentadas en el mismo. Todo campo posee una autonomía relativa y, en el caso del campo educativo, no puede obviarse su vinculación con el Estado y con el campo del poder, esto es, el espacio de juego en cuyo interior los que detentan diferentes especies de capital luchan por el dominio del capital estatal y por su reproducción a través de la institución escolar. Si bien quienes dominan el campo están en condiciones de hacerlo funcionar en su beneficio, deben tomar en cuenta la resistencia y las reivindicaciones de quienes tienen una posición de subordinación. Sin embargo, bajo ciertas condiciones puede darse la situación que Bourdieu denomina estado *patológico de los campos*. Esto ocurre cuando quienes dominan el campo cuentan con los recursos y los medios como para anular posibles resistencias y reacciones. Los efectos de dominación hacen que las luchas tiendan a desaparecer.

Los intentos de acabar con las reacciones de quienes ocupan posiciones subordinadas en el campo son, según Bourdieu, propios de las dictaduras y deben ser estudiados empíricamente. Hay que tener presente que todos estos cambios curriculares son en algún punto formas de control del Estado, que en el caso de los Estados autoritarios pasan a ser formas de abuso y coacción de los ciudadanos.

Desde el año anterior al golpe de Estado, el gobierno implementó acciones tendientes a controlar el campo educativo. Nos referimos a cesantías, detenciones de docentes y al descuento gremial a favor de la Unión de Docentes Argentinos. Lo que se venía perfilando desde el año 1975 recrudesció después del 24 de marzo de 1976. Las primeras medidas tomadas por la

intervención militar fueron la intervención del Consejo General de Educación, medidas que se fundamentaron en la necesidad de reorganización administrativa.

En la actualidad, como dijimos, la materia en cuestión se denomina Formación ética y ciudadana y/o Construcción de ciudadanía. Y hay que diferenciarla de la llamada Educación cívica porque en la primera el eje de los contenidos estuvo centrado en el conocimiento de la vida social ordenado por leyes, haciendo conocer para que los alumnos lo aprendieran, memorizándolas, leyes y normas, sin preguntarse demasiado ni por el fundamento de la norma, ni por cómo fueron concebidas o por el alcance de su aplicación.

La asignatura Educación cívica aparece en 1984, cuando reemplazó a Formación moral y cívica, que durante la última dictadura militar había sido el instrumento del gobierno para transmitir su ideario a los adolescentes. Recuperada la democracia, Educación cívica se incorpora al diseño curricular, integrado por contenidos que podrían derivarse en una genealogía científica, de la Sociología, Antropología, Derecho y Ética entre otras disciplinas.

En cambio en la Formación ética y ciudadana que reemplaza a Educación cívica a partir de 1993, la materia pretende indagar sobre la naturaleza y el desarrollo de la vida política, haciendo eje en la práctica democrática. Así, la formación de los ciudadanos trasciende la transmisión de conocimientos para cultivar virtudes que sirven a los hombres y las mujeres argentinos para comprometerse con la vida democrática pudiendo discernir ante situaciones prácticas que se les presentan. La idea es que la escuela sea el lugar en donde los futuros ciudadanos aprendan nociones y adquieran elementos que les permitan consolidar y profundizar la vida democrática. Para eso se los entrena a través de la adquisición de conocimientos para poder sortear crisis institucionales, aceptar e incorporar nuevos modelos de participación, y se los prepara para practicarla.

Resulta imposible una formación de ciudadanos democráticos en las escuelas, si en las mismas no se practica la democracia tanto en las aulas como en los diversos niveles de gestión y organización. La búsqueda de formas de diálogo y deliberación en las que sea posible la comunicación libre y abierta, aunque ordenada, es un componente esencial de la práctica democrática. De allí la importancia de que la escuela brinde a los alumnos la posibilidad de conocer las reglas de una argumentación sólida y practicar el diálogo conforme con dichas reglas, de modo que se alcance a comprender que las normas son acuerdos racionales que contemplan los diversos puntos de vista de los participantes y permiten así la resolución pacífica de los conflictos.

Por último, el desarrollo de prácticas de solidaridad en el ámbito escolar, y en el de la comunidad de pertenencia, favorece el reconocimiento de la igualdad de oportunidades como condición necesaria de la práctica política democrática. La toma de conciencia de ello constituye una base importante del sentido de la solidaridad con los más perjudicados y el punto de partida para una práctica orientada al cambio. A lo largo de la historia, diferentes modos de entender la moral, la ética y la fundamentación de las normas jurídicas han determinado diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje de estos contenidos. Algunas veces éstos

no han sido debidamente explicitados o sistematizados. Otras en cambio han alcanzado un grado importante de desarrollo, en especial, gracias al aporte de las ciencias que estudian los procesos de aprendizaje.

Es importante que los docentes a cargo de la enseñanza de los contenidos del área de Formación ética y ciudadana puedan conocer e integrar a sus prácticas otros modelos promovidos en la actualidad, los cuales reciben, en general, aportes de dos tradiciones importantes de la historia de la ética. En relación con la enseñanza de los contenidos de Formación ética y ciudadana, una primera dificultad didáctica tiene que ver con la necesidad de un equilibrio: por un lado, son contenidos específicos; por otro, atraviesan al resto de las áreas (transversalidad). La escuela tiene que enseñar para una convivencia democrática en una sociedad pluralista, donde simultáneamente se reconozca y respete la dignidad de la persona, y se dé espacio al compromiso y la coherencia de cada uno con sus opciones. Es necesario que el docente reflexione acerca de situaciones en las que tales exigencias pueden comprometer algún tipo de conflicto.

Enseñar contenidos que comprometen opciones de vida diferentes sólo es posible sobre la base de poder compartir principios de racionalidad y de diálogo, que den lugar al respeto por las diferencias, y que permitan también reconocer una base de principios éticos comunes.

La Constitución Nacional, las declaraciones internacionales de derechos humanos por ella ratificadas y el conjunto normativo del sistema jurídico argentino ofrecen esa base valorativa común que permite conjugar el reconocimiento de valores universales con el debido respeto a las convicciones y opciones personales de vida. Por esta misma razón es tan importante la inclusión que se hizo en la Constitución Nacional en la reforma de 1994 de los derechos humanos, y en especial de los derechos de los niños. La producción escrita, como lo afirma Hayden White, resulta una importante evidencia histórica puesto que los textos se hallan saturados de elementos ideológicos que reflejan el “clima mental” de la época en que fueron producidos. Lo propio acontece con la praxis social, que a través de los comportamientos colectivos de los actores refleja las ideas, emociones y acciones.

### **LAS LLAMADAS “CÍVICAS”. SU ENSEÑANZA A PARTIR DEL RETORNO DE LA DEMOCRACIA**

*Una de las características de la educación cívica tradicional ha tenido como objetivo que los estudiantes “conozcan” las normas constitucionales. En algunos casos, se ha pretendido la memorización de dichas normas sin conexión alguna con el contexto social e histórico. La educación cívica, en sus distintas variantes, se redujo a ser una transmisión de información que, incluso, se llevó a cabo durante períodos dictatoriales.*

Este fragmento, que pertenece a una publicación del Programa Nacional de Innovaciones Educativas del Ministerio de Educación de la Nación del año 2000, afirma que “la educación cívica se llevó adelante en períodos no democráticos”. Esto es real, pero el resto de las afirmaciones del párrafo no lo son. Es importante destacarlo porque como bien dice María



Gabriela Quiñónez en su trabajo “*La formación integral y permanente del hombre argentinos. Los contenidos nacionalistas en la escuela pública santafesina durante la última dictadura militar (1976-1983)*”, parte de su tesis de maestría en la Universidad Nacional del Litoral, estos elementos forman parte de una paradoja que acompañó, desde su introducción en los planes de estudio, a las materias de contenidos específicamente político: los gobiernos y las autoridades educativas de turno centraron su atención en estas materias de tal modo que constituyen las mayores transformaciones curriculares que hubo en la política diseñada desde el Ministerio de Educación.

Y paradójicamente, esas mismas asignaturas son vistas como de menor importancia en el proceso educativo por los propios actores del sistema escolar, tanto es así que no existe capacitación docente específica en el ámbito estatal para el dictado de sus contenidos, gozan de una carga horaria reducida en los planes de estudio, las editoriales se resisten a invertir en publicaciones especiales y, lo que es peor, nadie sabe bien de qué tratan. Así es que en el texto transcrito más arriba, sostiene Quiñónez, se confunde Educación cívica con Instrucción cívica, dos espacios curriculares distintos que conviven en los planes secundarios desde 1953, desconociéndose que la Educación cívica (o sus equivalentes) fueron mucho más que un ejercicio de memorización del articulado de la Constitución Nacional.

El retorno de la democracia en 1983 con la presidencia de Raúl Alfonsín significó la instalación de un gobierno representativo y la descomposición progresiva del poder militar. Lo interesante fue la amplia participación ciudadana y el clima de gran expectativa con respecto a los cambios políticos y económicos, a pesar de la herencia dejada por el gobierno militar, la deuda interna y externa, la desindustrialización y la transferencia de las escuelas al ámbito provincial con falta de recursos. Esta etapa fue de representación plena, pero se mantuvo el proceso de exclusión social iniciado en el período militar y que, hacia el final, manifestó problemas de gobernabilidad, que determinaron que el gobierno terminara su mandato meses antes de la fecha correspondiente según la Constitución Nacional.

En 1984, Alfonsín convocó a un congreso pedagógico nacional que se desarrolló durante tres años a través de debates. Si bien fue un ámbito de democratización, no produjo la reforma educativa que se esperaba. Pero durante este gobierno hay que recordar que se respetaron los derechos de los trabajadores, en especial de los trabajadores de la educación. En este contexto, se introdujo en la escuela media una materia: Educación cívica, que debía reemplazar a la anterior Formación moral y cívica del período de la dictadura, y que tenía como objetivo llevar a ese nivel escolar la nueva orientación política del gobierno. De la resolución del Ministerio de Educación de 1984 que establecía el contenido y los objetivos, se desprenden las importantes diferencias entre ambas materias. En ese contexto, los libros de texto escolares se adaptan en líneas generales, a los nuevos diseños curriculares vigentes.

A fines de la década del '80, se produjo en la Argentina un giro que tuvo serias consecuencias en el ámbito de la educación, agravando la situación del sector. Se pasa en esta época del concepto de democratización educativa al de “calidad educativa”, concepto que encubre la

idea de una educación para minorías, en desmedro de una educación democratizadora, para todos. En parte esta nueva realidad argentina se verá reflejada en los resultados del censo 2001 donde se ven los efectos de semejante política: hay un notable aumento de personas no alfabetizadas, resultante de las políticas implementadas por el menemismo y los acreedores internacionales.

La etapa menemista aportó la concepción de la educación como un producto más del mercado, sujeto al juego de la oferta y la demanda. Como consecuencia directa, los lineamientos de la política educativa del modelo neoliberal tenía los siguientes componentes:

1. Descentralización del sistema educativo
2. Transferencia masiva de las escuelas a las provincias
3. Preponderancia del sector privado
4. Desfinanciamiento de la educación pública
5. Tendencia a la flexibilización de los contratos docentes
6. Criterios de eficiencia (calidad)
7. Intervención del Banco Mundial en lo técnico y financiero (se profundizó este rasgo que ya venía dándose en la etapa anterior) a través de la cual la Argentina se inserta en la política educativa internacional
8. Copia de la reforma española, que ya había fracasado en su país de origen
9. Aprobación de la Ley de Educación Superior (24521/95)
10. Aprobación de la Ley Federal de Educación (24195/94)
11. Aprobación por el Consejo Federal de Educación de la resolución 39/94 (en cumplimiento de la ley federal) que estableció los CBC que “servirán de base para el diseño curricular que cada jurisdicción construirá a partir del año 1995” (Ministerio de Educación, resol. 39/94, art. 2).

Los CBC se dividen en capítulos de acuerdo a distintos campos científicos y sociales. El último de estos ocho capítulos es el referido a la Formación ética y ciudadana, y otorgan a la asignatura una transversalidad estipulando que su contenido tiene por “objeto de reflexión y sistematización específica de la filosofía, la psicología, la ciencia de la salud, la ciencias sociales y el derecho”. No aclara a qué ciencias sociales se refiere, y en ningún momento menciona a la ciencia política como fuente primaria de los contenidos pese a su denominación de “y ciudadana”. Se hablará de la persona, de los grupos, la salud, los valores, las normas sociales, jurídicas, la Constitución Nacional, pero no se mencionan nociones de poder, Estado, legitimidad, partidos políticos, sufragio, democracia o derechos humanos.

En consecuencia, ni los contenidos de los bloques, ni sus expectativas de logros, consideran expresamente los derechos del ciudadano ni conciben a éste como sujeto político central en un régimen democrático. Esta noción queda así solapada en una serie de valores universales y a primera vista indiscutible, tales como la paz, el amor, la tolerancia, el derecho a una vida sana, etcétera. Esta presentación de los valores como universales está en perfecta sintonía con la pretensión neoliberal de insertarse como discurso único, por lo menos en Occidente.

En este escenario, los textos escolares y las editoriales van a desarrollar como uno de los valores principales la tolerancia. Los valores culturales diferentes, las formas de pensamiento divergentes o las diferencias sociales deben ser tolerados (no respetadas) siempre y queda fuera del área de las ciencias sociales. Y las editoriales interpretaron las pautas establecidas por el ministerio con bastante libertad, aunque condicionados por las expectativas del mercado. Los grupos líderes del mercado de textos escolares convocaron para sus producciones a redactores especializados en las distintas disciplinas propuestas por los CBC. El resultado fueron textos con propuestas muchas veces muy elevadas para los docentes, con una selección de temas confusos y con un enfoque de difícil aplicación en el aula. El enfoque y el recorte temático fue dispar, aunque tuvo dos rasgos en común: una perspectiva favorable a la democracia que pretendió ser objetiva, con la reflexión histórica incluida, y se intentó favorecer la participación de los alumnos en la formación de su posición frente al mundo.

Las últimas producciones editoriales tienden a incrementar el énfasis en lo ético por sobre lo político. Este desplazamiento de ciudadano a lo ético y de lo público a lo privado, sin embargo, se viene dando desde la sanción de la Ley Federal de Educación y se refleja en los contenidos.

### **LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS COMO PARTE DE LA FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA EN LA ESCUELA**

Todos estos cambios vistos hasta ahora en relación con la formación como ciudadanos y actores sociales de los hombres y mujeres en la escuela no terminaron con la inclusión de los valores democráticos y las prácticas solidarias y de reconocimiento del otro y de las diferencias a partir de 1983. Afortunadamente, los cambios continuaron y continúan.

A pesar de que en distintos momentos de la historia argentina se fueron incluyendo diferentes derechos a la Constitución Nacional, y se integraron en los diseños curriculares de “las cívicas” en sus distintas versiones, recién a partir de 1994 los derechos humanos tomaron real dimensión y comenzaron a enseñarse, a difundirse, a incorporarlos en el día a día del aula.

Se entiende por derecho a un conjunto de obligaciones positivas (intervenir) y no positivas (no intervenir) que el Estado tiene para con sus ciudadanos y que fueron reconocidos en distintos momentos en la Constitución Nacional. En la actualidad cuando se habla de derechos se habla de derechos humanos siguiendo la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, y los pactos y tratados internacionales que en su conjunto forman la Carta Internacional de Derechos Humanos, que reconoce universalmente estos derechos; a esto hay que sumarle pactos americanos como el Pacto de san José de Costa Rica. Si bien todos estos tratados y pactos son resoluciones de organismos internacionales, son los Estados nacionales los que en última instancia tienen soberanía plena para implementar internamente mecanismos para reconocer estos derechos. Por eso es tan importante la reforma constitucional de 1994, mediante la cual la Argentina incluyó en su Constitución Nacional los derechos humanos como derechos inalienables de todas las personas que habitan en su territorio. Y entre los mismos,

se incluyeron también los derechos de los niños, adhiriendo a los tratados internacionales que hablan de ellos.

Esto provocó una vuelta de tuerca nueva en la enseñanza de las “cívicas” porque fue a partir de este momento en que los libros de Formación ética y ciudadana comenzaron a incluir como un tema importante en el desarrollo de sus contenidos, a los derechos humanos, que pasaron a ser eje central de la enseñanza para la formación de ciudadanos.

Esta tendencia se fue profundizando y ya en el siglo XXI, en la Argentina, el muestreo de libros de texto sobre el tema para la enseñanza secundaria marca una tendencia a enseñar los derechos humanos como una forma de ejercicio de la memoria, para que no se olvide el pasado traumático por el que pasó el país a partir del golpe de 1976, y lo que costó y cuesta todavía la reorganización y el aprendizaje de la vida en democracia.

En toda América Latina, la transición hacia la democracia se produjo cuando las elites aceptaron que las reglas democráticas podían ser útiles para defensa de sus intereses y ante la falta de otras alternativas viables, porque fracasaron otras experiencias de dominación. No se retornó a la democracia tanto por el convencimiento en cuanto a sus valores, lo que la hace frágil, y es importante elaborar políticas desde el Estado para consolidarla. Y para consolidar una cultura democrática y el sistema democrático, nada mejor que la institución escuela para desarrollar las reglas del juego democrático a través de su propia dinámica y de la transmisión de los diferentes contenidos a enseñar.

Por esa razón, la asignatura Formación ética y ciudadana, dedicada a la formación ciudadana y de los valores de los hombres y las mujeres que forman la nación argentina, es de vital importancia. Y el ámbito para desarrollarla y para difundir sus contenidos, debe ser la escuela.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Bazán, Sonia y Cañueto, Gladys. *Desde la instrucción moral y cívica a la construcción de la ciudadanía cultural*, apuntes de la charla. Ministerio de Cultura y Educación (1982) Resolución Nº 1208. Tratamiento de contenidos sobre derechos y convivencia social.

CIE Centro de Capacitación, Investigación e Información Educativa- dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Muestra: *Los libros de educación cívica a través de los años*. (catálogo y guión museográfico.)

García Canclini, Néstor, 1995, *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, (México: Editorial Grijalbo).

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares>

Marrone, Irene y Claros, Laura. (Compiladoras). *Educación cívica 2*. AZ. Editora, Buenos Aires, 2008.

Puiggrós, Adriana. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires, Galerna, 1997.

Quiñónez, María Gabriela. *La formación integral y permanente del hombre argentino. Los contenidos nacionalistas en la escuela pública santafesina durante la última dictadura militar (1976-1983)*. Tesis de maestría en la Universidad Nacional del Litoral.

Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo, *El proyecto educativo autoritario*. Argentina 1976-1982. FLACSO, 1983.

# Concepciones de ciudadanía en Chile a través de textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (c.1880-c.1930)\*

PABLO TORO BLANCO

## PRESENTACIÓN

**E**n las primeras páginas de su *Cartilla Cívica para los niños*, publicada en 1902, Hermógenes Pérez de Arce solicitaba al gobierno una benévola acogida a su breve obra para que, con el auxilio de fondos fiscales, se le permitiera redactar posteriormente un completo curso de instrucción cívica que buscaría satisfacer importantes vacíos en ámbitos en los que, de acuerdo a su perspectiva, los estudiantes chilenos no tenían “conocimiento alguno de sus deberes cívicos, ni la menor noción de lo que es patria, con su poderes públicos y su administración”<sup>1</sup>. El oscuro diagnóstico expresado por el autor era compartido por un contingente amplio de educadores e intelectuales preocupados de la cosa pública, en un contexto marcado simultáneamente por la promesa y la amenaza: nacía una nueva centuria y con ella los propósitos de emprender una regeneración política, económica, social y cultural se hacían cada vez más urgentes, en un marco de conciencia de crisis nacional que tendería a convertirse en sentido común conforme se acercaba la simbólica fecha del Centenario de la Independencia de Chile. Se tornaba evidente, de este modo, la necesidad de expandir una noción compartida de formación cívica a través del sistema escolar y así difundir un concepto integrador y normalizador de ciudadanía. Este tendría que estar dotado de una dimensión más compleja que la mera definición legal anteriormente socializada, apelando ahora a dimensiones que implicaran formas crecientes de interpelación al compromiso con el sistema democrático representativo. Para el logro de esta tarea se generó en los años siguientes una progresiva oferta de textos para ser empleados en el ámbito escolar, los

---

\* Este texto, de naturaleza introductoria al tema, se enmarca en las líneas de investigación “Juventud, escolarización, disciplina y civilidad en Chile: un enfoque histórico” e “Historia de los textos escolares en Chile”, desarrolladas por el autor en el Departamento de Historia de la Universidad Alberto Hurtado.

<sup>1</sup> Hermógenes Pérez de Arce: *Cartilla Cívica para los niños*. Imprenta Roma, Santiago, 1902, p.7

que abordaron principalmente el desafío de transmitir a los profesores de aula y, en forma más mediada, a los estudiantes lo que se debía entender por ciudadanía en el marco de un régimen político de naturaleza excluyente cada vez más cuestionado<sup>2</sup>. Aspectos de esa tensión, junto con algunas virtualidades que se le atribuían a la condición de ciudadano, serán abordados sucintamente en estas páginas, desde un enfoque inserto disciplinariamente en la historiografía de la educación chilena, mediante un análisis acotado de algunos contenidos seleccionados de dichos textos.

### **FORMALIZACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN CÍVICA EN EL SISTEMA ESCOLAR Y ANTECEDENTES TEMÁTICOS**

En este análisis privilegiaremos al primer tercio del siglo XX como escenario en que los textos de instrucción cívica comienzan a ser de más frecuente publicación. Sin embargo, puede resultar iluminador dar una mirada sumaria a indicios sobre la idea de ciudadanía en libros escolares de años anteriores, puesto que el interés por otorgarle significado al término y, en un plano mayor, por plantear la naturaleza de los derechos y deberes cívicos, estaba presente tendencialmente ya al menos desde las sistematizaciones de la oferta estatal de educación primaria y secundaria en 1860 y 1879 para primaria y secundaria, respectivamente. Los asuntos que terminarían reconociéndose como un dominio curricular específico a fines del siglo XIX para la instrucción primaria (1898: establecimiento de la instrucción cívica), la enseñanza normal (1899: cambio del ramo de Derecho Público por Instrucción Cívica y Economía Política) y desde 1917 en los estudios de Humanidades en los Liceos bajo la forma de la asignatura de Instrucción Cívica eran detectables en textos anteriores, con grados diferentes de explicitud<sup>3</sup>. De esta manera, es posible hallar trazas débiles de asuntos pertinentes a nuestro tema en algunos textos de enseñanza de Historia empleados durante las décadas de 1870 a 1890, insertos en un escenario marcado por los conflictos desatados entre sectores laicos y clericales por hacer predominante una visión de la historia nacional acorde a sus postulados ideológicos<sup>4</sup>.

Si bien el asunto al que se orientaban los textos de historia se proyectaba naturalmente al pasado, ello no impedía que sus autores lo emplearan para hacer referencias a la construcción de la vida en sociedad, desde sus contrastantes enfoques, lo que implicaba ribetes bastante contingentes. A partir de ellos se podría deducir, por aproximación, una cierta noción de debe-

<sup>2</sup> En el corpus analizado en estas páginas, correspondiente a diez libros de Instrucción Cívica, está presente la pluralidad entre textos de uso escolar y manuales para capacitación de los docentes, situación esta última frecuente cuando era necesario prepararlos en una asignatura emergente como es el caso de la Instrucción Cívica en la época tratada. Respecto a las categorías de libros y manuales escolares (en la que se inscribirían los textos acá analizados), es pertinente la consulta de la introducción a la obra colectiva coordinada por Gabriela Ossensbach y Miguel Somoza *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Ediciones UNED, Madrid, 2001, pp.15-24

<sup>3</sup> La inquietud por la formación cívica de los niños, que incluía junto a lo propiamente instructivo las dimensiones ceremoniales y ritos patrióticos, se encuentran abordadas en el interesante y bien documentado libro de Jorge Rojas Flores, *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950*. Ediciones Ariadna, Santiago, 2004.

<sup>4</sup> Esta disputa sobre los textos escolares de Historia se encuentra abordada en el artículo de Allen Woll "For God or Country: History Textbooks and the secularization of Chilean society, 1840-1890". En: *Journal of Latin American Studies*, 7, 1, 1977, pp.23-43.

res y derechos hacia la colectividad. En esta línea, por ejemplo, pueden ser tomadas algunas afirmaciones realizadas en un texto utilizado para la enseñanza de la historia en los colegios religiosos durante las décadas arriba señaladas. Su autor buscaba ponderar cuáles eran las virtudes que le otorgaban coherencia al orden republicano y apuntaba a identificarlas con

“el partido conservador, [que] con la honradez y cordura que lo caracterizan, supo dirigir felizmente la nave del Estado. El respeto a la religión, por otra parte, ha contribuido a conservar los ámbitos de orden y sumisión indispensables para el progreso de los pueblos”<sup>5</sup>.

En la otra vereda ideológica, un texto de orientación laicista dirigía una mirada reprobatoria a la época colonial (asociada abiertamente a la influencia de la Iglesia), enfatizando sus diferencias con el Chile republicano y pretendía utilizarla como medio de contraste para afirmar la irrefutable superioridad del sistema de democracia representativa, igualitario ante la ley:

“no existía la igualdad civil. Las leyes reconocían la esclavitud de los negros y la institución de los mayorazgos (...) Las leyes penales blandas en la práctica para el español de familia y caudal, eran severas para el pueblo en general”<sup>6</sup>.

Los énfasis puestos en una u otra fuente de legitimidad para, desde el pasado, relevar las bases del ordenamiento político del presente aparecían, con todo, como argumentaciones más bien tangenciales al problema que concita nuestro interés. Aproximaciones más francas pueden ser halladas en textos de la misma época orientados explícitamente a la transmisión de los preceptos principales de la Constitución Política. La desafiante misión de socializar en niños y jóvenes sus disposiciones era percibida, sin embargo, como una situación restringida en términos de alcance, ya que solamente llegaba hasta estudiantes de nivel superior directamente involucrados con el estudio del Derecho. Por ello es que se aprobó en julio de 1878 la circulación de un texto explícitamente orientado a la formación ampliada de los ciudadanos en el ámbito escolar: El Manual del Ciudadano, de autoría de José Bernardo Suárez.

El *Manual del Ciudadano* se planteaba como un texto accesible tanto pecuniariamente (costaba \$0,75 versus los \$3 del texto utilizado en el Instituto Nacional) como también en lo que respecta a su enfoque didáctico. El autor pretendía inducir a que el estudio de sus contenidos no se hiciera de manera memorística sino a través de la comprensión de los alumnos y para ello se presentaba “*redactado en forma dialogística, en preguntas y respuestas, lo que hace más fácil tanto su enseñanza como su aprendizaje*”<sup>7</sup>. En este sentido, puede establecerse una línea de filiación con los catecismos patrióticos que circularon en los inicios del orden

<sup>5</sup> Esteban Muñoz Donoso, *Compendio de la historia de América y Chile*. Por el presbítero Esteban Muñoz Donoso. Obra escrita para la enseñanza del ramo en los seminarios y colegios católicos. Imprenta Cervantes, Santiago, 1890 (4ª edición), p.277.

<sup>6</sup> Gaspar Toro, *Compendio de historia de Chile (1492-1884)*. Para el uso de las escuelas y colegios de la República. Imprenta de A. Lahure, París, 1879, p.48

<sup>7</sup> José Bernardo Suárez, *Manual del ciudadano. Lecciones elementales de derecho constitucional chileno. Texto aprobado por la Universidad para la enseñanza de la constitución política en los liceos, colegios y escuelas superiores de la República*. Imprenta del Correo, Santiago, 1882 (3ª edición), p.9.

postcolonial en Chile y América Latina<sup>8</sup>. El enfoque catequístico, reputado por Suárez como didácticamente conveniente, quedó refrendado en la versión sintetizada del Manual que circuló en la década de 1880, dirigida a un espectro de público bastante más amplio, en la que el autor instaba, además, para una buena enseñanza a que “los señores institutores hagan lo posible por conservar en sus escuelas el sistema escolar antiguo en lo que respecta a la enseñanza práctica, a las planas de apuesta y a los remates, que tanto estimulaban y aun entusiasman a los alumnos. Esos remates eran verdaderos certámenes entre niños de una misma escuela y pueden tener lugar hoy principalmente en los ramos enseñados por catecismos, como son el de Religión y el de Constitución Política (Dios y Patria)”<sup>9</sup>.

Más allá de los grados de tradicionalismo o innovación involucrados en la propuesta de Suárez (en que lo catequístico, como práctica de instrucción abiertamente jerárquica, se hacía presente como medio de apelación al mundo infantil popular y a los obreros), es importante considerar que aparece manifestada la idea de que era necesario que los estudiantes interiorizaran su futuro papel como ciudadanos, noción que se repetirá desde allí en adelante en el resto de los textos dirigidos a la instrucción cívica.

### LOS TEXTOS DE INSTRUCCIÓN CÍVICA EN SU DIMENSIÓN DIDÁCTICA

En línea de continuidad con lo anterior, si bien no es éste el espacio para discutir sobre las proyecciones prácticas de la instrucción cívica en las aulas, asunto que merecería prestar atención a otro tipo de fuentes y preguntas de investigación, sí resulta justificado intentar dar algunas señas sobre cómo emerge, desde los mismos textos, la forma de llevar a cabo el propósito que ellos encierran. Al plantear este ángulo de observación se pretende señalar si concedían algún tipo de protagonismo o actividad a los estudiantes y bajo qué premisas se figuraban que sería posible inducir en niños y jóvenes el aprendizaje de sus deberes y derechos futuros. Un indicador que podría ser tomado en cuenta para apreciar esa dimensión es el tipo de instrucción y actividades que planteaba cada texto y el nivel explícito de presencia que tuvieran en ellos los actores que estaban involucrados: profesores y estudiantes.

De acuerdo a los criterios recién señalados, es pertinente considerar que el corpus de libros de instrucción cívica revisados (una decena de ellos individualizados al final de este estudio) se extiende entre 1882 y 1932. Además, los textos obedecen a la autoría tanto de pedagogos como de abogados, lo que ciertamente implica un abordaje diferenciado del modo de plasmar los contenidos propuestos por los programas oficiales. Dichas diferencias permiten comprender que, a través de un período de medio siglo, algunos de estos libros se hicieron eco de las orientaciones tendientes hacia una mayor actividad y guía del trabajo de los alumnos, mientras que otros simplemente sirvieran como un repositorio de los temas que era necesario cubrir en

<sup>8</sup> Al respecto, ver el estudio de Rafael Sagredo “Actores políticos en los catecismos patriotas americanos, 1810-1821”, en *Historia*, Volumen 28, 1994, pp. 273-298.

<sup>9</sup> José Bernardo Suárez, *Catecismo constitucional de la República de Chile. Extractado del “Manual del ciudadano” aprobado por la Universidad para la enseñanza en los colejos, i destinado a la clase obrera i a los alumnos de las escuelas primarias*. Imprenta del Correo, Santiago, 1882, p.5. El subrayado corresponde a cursivas en el texto original.



las clases. En estricto sentido, el destino de los textos estaba pensado mayoritariamente para que los profesores los utilizaran y era a ellos a quienes se les entregaban ciertas orientaciones de acción. De este modo, la mayoría de los libros no incluía actividades ni cuestionarios y se ceñía estrictamente a la exposición de los temas, sin perjuicio de introducir interesantes y a veces punzantes comentarios, como se verá más adelante.

En su sentido colaborador de la instrucción cívica, los textos no constituían un mecanismo en el que pudiera descansar la enseñanza como apreciamos que es (o se supone que es) en nuestros días. En estricto sentido, la apuesta de la mayoría de los textos estudiados era a las habilidades del profesor. Incluso en algún momento un par de autores señalaban que

“no pensamos que los textos de enseñanza sean elementos absolutamente indispensables para la eficiencia de ésta; pero estamos convencidos de que estos elementos, usados con tino y discreción, constituyen un auxiliar poderoso para alumnos y profesores en sus respectivas tareas”<sup>10</sup>.

Como ya se ha señalado, los primeros textos de Suárez en 1882 recomendaban el empleo de actividades catequísticas y formas de competencia de conocimientos entre los estudiantes. En su libro de 1901 Rubén Guevara, pedagogo profesional y a la sazón Rector del Liceo Santiago, proponía a los profesores los contenidos dosificados en lecciones, al final de las cuales se formulaban preguntas para que los estudiantes respondieran. La misma invitación se encontraba en la Cartilla Cívica de Malaquías Concha de 1923 y en el Texto Auxiliar de Santiago Peña y Lillo de 1932. En el resto de los textos, sin embargo, la apelación a los estudiantes era mínima o nula. Esta constatación no debe mover, sin embargo, a atribuir una supuesta homogeneidad y consenso docente al modo de enseñanza de la instrucción cívica en la época: a inicios del siglo XX existían propuestas bastante más integradoras de la actividad de los estudiantes en este campo de aprendizaje aunque, ciertamente, figuraban como aisladas experiencias de vanguardia. En este rumbo puede invocarse la iniciativa llevada a cabo por Carlos Fernández Peña en el Liceo Santiago en 1903 bajo la figura de la República Escolar. En esta propuesta de educación con protagonismo central de los estudiantes la propia instrucción cívica se veía presionada a abandonar sus cánones más tradicionales, ya que se partía de la base que

“la misma imposibilidad que hay para enseñar gimnasia o matemáticas sin ejercitar el cuerpo o la inteligencia, hay para enseñar virtudes cívicas, cualidades morales y dotes de carácter, sin ejercitarlas”<sup>11</sup>.

La enseñanza de deberes y derechos cívicos se realizaría a través del propio gobierno de lo escolar que quedaría entregado a los mismos niños y jóvenes. Habrían de pasar algunas décadas para que este tipo de enfoques comenzara a difundirse e implementarse como medio de instrucción cívica. El sujeto de la enseñanza, el estudiante, permanecería ausente nominalmente todavía en la mayor parte de los textos que comentamos en estas páginas,

<sup>10</sup> Es lo señalado por Amador Alcayaga y Eliodoro Flores en la introducción a su *Instrucción Cívica*. Imprenta y Litografía Universo, Santiago, 1917, p. XI.

<sup>11</sup> Carlos Fernández Peña, *La República Escolar*. Imprenta Nacional, Santiago, 1903, p. 109.

con la excepción de dos libros que lo integraban y le reconocían un rol copartícipe en el aprendizaje de los basamentos de la ciudadanía.

El reconocimiento vocativo de niños y jóvenes en los textos de instrucción cívica que hemos revisado se encuentra en la Cartilla Cívica de Concha, ya comentada, y en el libro que cierra el arco temporal analizado: el Texto Auxiliar de Peña y Lillo de 1932. En el primero es frecuente que, desde el tono de superioridad del adulto, se invoque a los niños a considerar e interiorizar determinadas propuestas. Existe un ánimo de consejo que se manifiesta, por ejemplo, cuando el autor señala, ante un tema sumamente sensible en el escenario de apertura del siglo XX y las luchas sociales que este acarreó, que “nos permitimos aconsejar a los niños que cuando sean hombres, no participen de las huelgas sin que hayan sobrados motivos para ello”<sup>12</sup>. Por otra parte, respondiendo a una coyuntura educacional de entusiasmos reformistas tanto en lo institucional como en las prácticas docentes, a inicios de la década de 1930 Santiago Peña y Lillo plantea su texto de tal manera que considera la actividad de los estudiantes (reflexión individual y grupal de las temáticas tratadas en las diversas unidades) y los integra incluso simbólicamente en la propia materialidad de su libro al incluir varios dibujos hechos por los alumnos para ilustrar determinados contenidos, dimensión ausente en el conjunto de los textos revisados. Esta visibilidad de lo infantil y juvenil en las páginas del Texto Auxiliar permite, además, entender a este libro como propio de una época que puede ser concebida como bisagra hacia un nuevo tipo de libros que irán incorporando imágenes y esquemas gráficos, gracias a cambios materiales en la industria editorial y a nuevos enfoques educacionales.

### **CIUDADANÍA: PROMESAS, AMENAZAS Y CONTINGENCIA EN LOS CONTENIDOS DE LOS TEXTOS**

Como medios de transmisión de determinadas concepciones valóricas y políticas, mediadas tanto por la referencia a un mapa de contenidos que condiciona sus posibilidades temáticas como por su misión de enunciar desde un talante de objetividad un conocimiento valioso para ser diseminado en el aula, los textos de instrucción cívica que analizamos en estas páginas se ofrecen como guías para apreciar trazos de la representación social que se formulaba sobre la idea de ciudadanía en el paso del siglo XIX al XX en Chile. Mirada en un horizonte temporal más amplio, la difusión del concepto de ciudadanía estaba estrechamente ligada a los vaivenes del proceso de construcción del Estado Nación en nuestro país y en el continente. De este modo, lo que se predicara en los textos sobre qué significaba la ciudadanía involucraba una manifestación de lo que se ha catalogado como la etapa de búsqueda de la nación homogénea, o sea, una que ya no se basaba en la definición excluyente y la marginación como ejes, propia de la nación civilizada de mediados del siglo XIX, sino que intentaba apuntar al fortalecimiento de un colectivo nacional, cohesionado social y políticamente gracias, entre otros mecanismos, a la educación crecientemente masiva, que haría viables las aspiraciones

<sup>12</sup> Malaquías Concha, Cartilla de Educación Cívica. Elementos de Derecho Público y de Economía política para el uso de las escuelas superiores y normales de la República. Imprenta Universo, Santiago, 1923, p.74.

de orden y progreso que guiaban a los sectores dirigentes en los prolegómenos de cumplirse un siglo de vida independiente y conjuraría los amenazantes nubarrones del conflicto de clases urbano que comenzaban a poblar el cielo republicano<sup>13</sup>.

Al abordar nuestro corpus de textos de instrucción cívica desde la coordenada de la noción de ciudadanía implícita o explícita en ellos, resulta perceptible como dicho concepto recorre a través de casi medio siglo una ruta que lo lleva desde un sentido fundamentalmente legal y constitucional hasta una idea más compleja e imbricada con la contingencia política. Aquellos textos de la primera parte del período cubierto por esta investigación identifican a la ciudadanía preferentemente con la calidad que resume en una persona tanto su adscripción al país (donde ciudadanía pasiva equivale, finalmente, a nacionalidad) como su naturaleza de actor electoral (ciudadano activo o elector, de acuerdo a la normativa legal, esto es, hombre, mayor de edad, alfabeto y no sometido a otros impedimentos señalados por la ley). De este modo, la instrucción cívica se orienta en los primeros textos a cumplir con el propósito planteado, por ejemplo, por José Bernardo Suárez:

“deseamos muy de veras que nuestra juventud se eduque en los principios del gobierno republicano que nos rige y para conseguirlo no hay otro medio que el estudio de nuestra Carta Fundamental”<sup>14</sup>.

Sobre este tipo de definición se irán agregando complementos conductuales y alusiones a valores que enriquecerán el concepto. Ese proceso parece ser anunciado por los mismos textos, en la medida que se solidarizan de una perspectiva evolutiva respecto a la difusión de la conciencia ciudadana gracias a la acción de la escuela y auguran las consecuencias favorables que ello tendría sobre el ordenamiento político mismo. El propio autor recién citado señalaba que

“a medida que el pueblo chileno se haga más ilustrado, moral y laborioso y que comprenda mejor sus derechos políticos, nuestro código fundamental irá reformándose en un sentido más liberal y democrático, hasta que se asemeje al que rige hoy a la Gran República del Norte, la nación más poderosa, fuerte y feliz de la Tierra”<sup>15</sup>.

Uno de los tópicos que suele estar presente en la profundización de la idea de ciudadanía en los textos consultados es la invocación al patriotismo y el respeto a las instituciones legítimamente constituidas. En ese sentido, es posible apreciar dos vetas de tal llamado: una afirmativa (que asociamos con la idea de promesa) y otra reactiva (vinculada a una situación de amenaza). Ambas se manifiestan de manera cada vez más directa respecto a la contingencia en los contenidos de los textos de instrucción cívica. En este sentido, las opi-

<sup>13</sup> Para la conceptualización sobre los distintos estadios de evolución de la idea de nación en América Latina durante el siglo XIX se ha seguido la propuesta de Mónica Quijada en su artículo “¿Qué Nación? Dinámicas y dicotomías de la Nación en el imaginario hispanoamericano”, en Antonio Annino y Francois-Xavier Guerra (coordinadores) *Inventando la Nación. Iberoamérica. Siglo XIX*. FCE, México, 2003, pp.287-315.

<sup>14</sup> José Bernardo Suárez, *Manual...op.cit.*, p.8.

<sup>15</sup> *Ibid.*, pp.181-182

niones críticas de los autores sobre el sistema político oligárquico se expresan, a propósito de uno u otro enfoque, con cada vez mayor franqueza. Respecto a la primera invocación al patriotismo, se puede caracterizar como un lazo, relativamente permanente en la mayoría de los textos, entre condición de ciudadano y pertenencia a la comunidad nacional, en que la ciudadanía se concibe como orgánica, naturalizada y deviene en una condición de garantía de la estabilidad del orden social cuando se basa en un sano patriotismo<sup>16</sup>. Algo de ello se trasunta en los fragmentos siguientes:

“el edificio de la República se basa en el individuo, en el ciudadano, hombre o mujer, porque ambos forman la pareja, cimiento de la familia. La cuestión se presenta clara. Educando al ciudadano, podremos levantar el nivel de la sociedad, procurando el engrandecimiento de la Patria”<sup>17</sup>.

“Para todo buen ciudadano la instrucción cívica debe consistir en conocer la historia de su Patria, al mismo tiempo que las leyes fundamentales que rigen y reglan los intereses públicos y privados de la sociedad y de los individuos que forman esa misma Patria”<sup>18</sup>.

El patriotismo emerge como una necesidad en los textos. Es promesa de integración, por una parte, pero también es una efusión emotiva y un imperativo moral que tiene que ser invocado como reacción frente al peligro. Un tópico que puede servir para ilustrar esta dialéctica es el referido al Servicio Militar Obligatorio, establecido en 1900. Los manuales de instrucción cívica necesariamente tuvieron que aludir a él, integrándolo dentro de los atributos propios de una ciudadanía correctamente ejercida. Sin embargo, las argumentaciones a favor del cumplimiento de ese deber cívico y patriótico partían desde talentos distintos. Así, por ejemplo, en Instrucción Cívica de Alcayaga y Flores se legitimaba el Servicio basándose en que “el buen ciudadano de una democracia no es aquel que se rebela en contra de la ley, abusando de un falso sentimiento de libertad; no es aquel que en todo momento sólo tiene presente sus derechos; sino que es el que sabe que la libertad absoluta e ilimitada es sinónimo de desorden y anarquía”<sup>19</sup>.

El enfoque que se desprende de estas palabras es de invocación a partir de la confianza en la vocación ciudadana natural del mundo popular por el cumplimiento de los deberes. Menos optimista resulta la manera en que otro texto reflexiona, desde la percepción de amenaza, acerca de la necesidad de disciplinar militarmente a la población y tiende un manto de

<sup>16</sup> El lazo entre ciudadanía y patriotismo en los textos escolares ha sido relevado en múltiples análisis de contenidos aplicados a casos nacionales referidos al siglo XIX. Un ejemplo de ello se encuentra en el estudio de Luis Alarcón Meneses y Jorge Conde Calderón para el caso colombiano en “Social representations of national territory and citizenship in nineteenth-century history and geography textbooks of the Colombian Caribbean region”. En *Paedagogica Historica*, volumen 43, n° 5, 2007, pp.701-713.

<sup>17</sup> Francisco Machuca, *Principios de Instrucción Cívica*. 1er año de las Escuelas Normales. Observaciones dedicadas a los maestros de enseñanza primaria para base de las lecciones de la asignatura. Imprenta Barcelona, Santiago, 1906, p.11.

<sup>18</sup> Rubén Guevara, *Curso de Instrucción Cívica*. Destinados a las escuelas primarias y superiores. Imprenta, Litografía y Encuadernación Barcelona, Santiago, 1901, p.5.

<sup>19</sup> Alcayaga y Flores, op.cit., pp.51-52.

desconfianza sobre su capacidad de autocontrol a propósito de los problemas asociados al cumplimiento del Servicio Militar. Así, según Francisco Machuca

*“Nada más noble y republicano que la instrucción militar suiza. Tan pronto como el ciudadano entera la edad de dieciocho años (...) se le entrega un uniforme completo, un rifle, cien cartuchos a bala y una libreta para la anotación del tiro en los polígonos (...) ¿qué ocurriría en nuestro país si entregáramos un rifle y cien tiros a la masa del pueblo y la echáramos armada a la calle? (...) las mejores [leyes] fracasan si los pueblos no están preparados. Así ha ocurrido en nuestro país con las leyes de la comuna autónoma, la antialcohólica y la del servicio militar obligatorio. Estas tres leyes, muy buenas en sí, no se cumplen ni podrán cumplirse sino dentro de muchos años, cuando el pueblo esté convenientemente preparado”<sup>20</sup>.*

En uno u otro enfoque, el contenido de la ciudadanía ha devenido en algo más complejo que la mera referencia anterior al ejercicio de los derechos electorales. Es una operación que parece tener sentido como enriquecimiento de dispositivos de integración y normalización de los destinatarios de una escuela en expansión de cobertura y que está teñida, además, del clima ideológico de inicios del siglo XX, en el que las certezas depositadas en el progreso indefinido, en sus versiones liberal y positivista, comienzan a ser erosionadas por teorías sociales de matices más agresivos (darwinismo social) y por un horizonte internacional crecientemente hostil que desembocará trágicamente en la gran conflagración de 1914. De hecho, es esta dimensión de la realidad mundial otro de los factores que introduce un nuevo tópico de discusión acerca de la ciudadanía en algunos de los autores de nuestros textos: el problema del cosmopolitismo.

La nación homogénea a la que se ha hecho alusión anteriormente supone la lealtad políticamente territorializada en torno al Estado Nación. Hacia ese mismo afán es que dirijan sus esfuerzos los sistemas educacionales y, naturalmente, los contenidos y orientaciones inscritos en los manuales de instrucción cívica en la época que analizamos en estas páginas. Sin embargo, como enfoque político e intelectual con raíces en la Grecia clásica y activas discusiones en los siglos XVIII y XIX, que incluyen a autores como Kant e involucran la polémica sobre la viabilidad de un *Welt Bürger* (Ciudadano del Mundo), el cosmopolitismo apuntaba en la dirección contraria<sup>21</sup>. El enfoque cosmopolita parecía ser una amenaza en un doble sentido: desde un ángulo socialmente polémico, podría ser un refuerzo para el internacionalismo obrero, lo que conspiraría contra los ideales de integración social y continencia frente a los conflictos entre capital y trabajo propugnados por los textos de instrucción cívica y, por otro lado, al plantear una apuesta por un mundo sin fronteras lesionaría la identidad nacional.

<sup>20</sup> Machuca, op.cit., p 10

<sup>21</sup> Una sumaria referencia a la idea de cosmopolitismo, inscrita en su propuesta para enfrentar los desafíos del mundo global actual, se encuentra en la entrevista al sociólogo alemán Ulrich Beck, promotor de un nuevo cosmopolitismo. Ver: Ulrich Beck: “En la globalización necesitamos tener raíces y alas a la vez”, en *El Clarín* (Argentina), 11 de noviembre de 2007. Disponible en <http://www.clarin.com/suplementos/zona/2007/11/11/z-04015.htm> (consulta: 13 de septiembre de 2008)

En este segundo sentido es que figura más explícitamente la condena de esta tendencia en los libros de Instrucción Cívica:

“el cosmopolitismo entraña una organización política y social opuesta a la constitución de los Estados, en cuanto supone la posibilidad de crear una Nación Ideal, que en todo satisfaga las aspiraciones de ciudadanos del universo”<sup>22</sup>.

Es interesante apreciar que la perspectiva recelosa acerca del cosmopolitismo como manera de enfocar la identidad ciudadana se mantiene algunos años después en el texto de Malaquías Concha, en un marco de preocupaciones diferentes al momento en que Muñoz Hermosilla lo recusaba:

“Hay otra doctrina no menos peligrosa que la del indiferentismo y es la de los cosmopolitas que anhelan borrar las fronteras de las naciones para no amar sino a la humanidad entera. Para estos la idea de Patria es demasiado estrecha y egoísta; solo aceptan la república universal. El cosmopolitismo es la indiferencia en materia de nacionalidad. Los pretendidos ciudadanos del universo por el hecho de serlo de todas partes, están muy cerca de no serlo de ninguna”<sup>23</sup>.

La apelación a la ciudadanía se ha vuelto, pues, más compleja en estos textos porque ésta enfrenta una tensión que no era visible en las primeras etapas del período revisado en estas páginas. No es la única transformación que es posible notar en el tono de los libros de Instrucción Cívica ya hacia la última parte de nuestras observaciones. La ciudadanía como pertenencia (donde su índole se confundía con la idea de nacionalidad), como tenencia de derechos (lo que se ha expresado en su dimensión político electoral) y como fuente moral de deberes (visible en las apelaciones a una moral patriótica y a la cohesión nacional) avanzaría, a través del arco temporal analizado, a formas más complejas de expresión en los textos escolares en la medida que éstos incluyeron como contenido el análisis de la propia contingencia política desde perspectivas cada vez más críticas y alusivas al presente aunque, ciertamente, siempre fieles a la naturaleza de vehículos de transmisión de un orden compartido.

Aspectos de la actitud crítica ante el orden político existente se encuentran en los libros a través de párrafos como el siguiente:

“el odioso monopolio que unos pocos intentan asegurar en la marcha gubernativa, será derribado tan luego como la opresión se haga asfixiante para las masas democráticas, si, como es de creer, el mecanismo nivelador de las exigencias sociales se basa en la luz que hoy alborea, augurando reformas salvadoras de la triste situación en que viven los menesterosos. Las huelgas se trocarán un día por legiones de sufragantes capaces de imponer sus resoluciones”<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> José María Muñoz Hermosilla en su Compendio de Instrucción Cívica. Imprenta y Litografía Universo, Santiago, 1910, p.36. El subrayado corresponde a cursivas en el texto original.

<sup>23</sup> Malaquías Concha, op. Cit., pp.13-14. El subrayado corresponde a cursivas en el texto original.

<sup>24</sup> Muñoz Hermosilla, op.Cit., p.115.

El disenso sobre las formas de ejercicio del poder político en un contexto oligárquico ha pasado de la esfera de las opiniones en el ámbito de la prensa y la polémica pública al de las páginas de los textos que tienen como misión plantear las calidades de la ciudadanía en la sala de clases. En ese sentido, contingencia y formación escolar se tocan a través de estos libros. En ese talante puede entenderse la enérgica invocación que Malaquías Concha hace a sus lectores:

“es oportuno indicar que los ciudadanos no deben tampoco vender jamás su opinión, su voto; eso degrada, envilece a los hombres libres, los transforma en fardos que se venden en la plaza pública al mejor postor. ¡Niños, huid de esa vergüenza!”<sup>25</sup>.

La sensación de malestar frente a las carencias de un modo de representación ciudadana atravesado por varias deficiencias va a permanecer presente en las páginas de algunos de los textos de instrucción cívica de los años siguientes. Al finalizar nuestro recorrido es posible apreciar, ya en los inicios de la década de 1930 y ante la presencia de regímenes autoritarios, de qué manera el contexto mundial de descrédito de la democracia liberal en sus modalidades oligárquicas también queda plasmado en un texto escolar que reconoce como plausible una forma de ciudadanía electoral distinta al modelo que se ha buscado fortalecer en los libros anteriormente citados:

“la crítica más fundada [a la democracia actual] se refiere al sistema de representación por medio del sufragio universal, que se considera peligroso, tendiendo a ser reemplazado por el sufragio limitado o también por la representación de intereses, mediante la organización de gremios de obreros, comerciantes, agricultores, funcionarios, etc., los que podrían tener participación en la designación de diputados y hasta de presidente”<sup>26</sup>.

La propuesta corporativista impugna al orden liberal que los primeros textos de instrucción cívica revisados intentaban viabilizar a través de la expansión de una versión de ciudadanía bidimensional (como nacional y elector). Las demandas posteriores de una concepción más compleja del concepto (mano a mano con la afirmación de los derechos humanos de segunda y tercera generación) forzarán a nuevos textos en las décadas siguientes a recoger ideas de ciudadanía más polifacéticas. En estricto sentido, la denominación de la propia área de conocimiento en la que se albergarán estas preocupaciones será un testimonio de esta complejidad: así, la Instrucción Cívica dará paso, en las décadas siguientes, a la Educación Cívica y a la Formación Ciudadana.

<sup>25</sup> Concha, op. Cit., p.22.

<sup>26</sup> Santiago Peña y Lillo, *Texto auxiliar para la enseñanza de la historia, geografía y educación cívica*. Tomo III. Imprenta Universitaria, Santiago, 1933, pp.13-14. El subrayado corresponde a cursivas en el texto original.

## CONCLUSIONES

Tras el análisis de algunas virtualidades de la noción de ciudadanía que se manifestaron con cada vez mayor complejidad en los libros de uso escolar de instrucción cívica consultados es posible señalar que el estudio de los significados atribuidos a ese concepto permite apreciar una relación cada vez más franca entre texto y contingencia política, así como también un afloramiento más frecuente de juicios críticos sobre el sistema de representación política existente en Chile durante el período que coincide en buena parte con la época rotulada como *República Parlamentaria*, etapa de dominio oligárquico que se vio atravesada por variadas tensiones, algunas de las cuales quedaron reflejadas en las páginas de los textos analizados.

Esta mirada a los textos de instrucción cívica presenta un doble aporte, de acuerdo a nuestro punto de vista: releva a los manuales escolares en su dimensión de depositarios de determinadas representaciones sociales de un concepto que abre puertas para la comprensión histórica de una época crítica de cambio respecto a la oferta y la demanda social de formas de participación política, junto con ser un interesante insumo para intentar entender aspectos de la cultura escolar en una época crucial para nuestro país. Por lo mismo, ya que nos habla sobre los desafíos pasados, emerge también su segundo valor como ejercicio analítico: se constituye en una superficie especular que permite afinar, en perspectiva de diálogo pasado-presente, la propia imagen de nuestros textos actuales, nuestras cambiantes e inciertas versiones de ciudadanía, hijas de un momento histórico en que varias de las amenazas y promesas de la etapa que se ha analizado en estas páginas todavía flotan en el aire, sin desvanecerse del todo.

## BIBLIOGRAFÍA

### Libros de instrucción cívica

Alcayaga, Amador y Flores, Eliodoro: *Instrucción Cívica*. Imprenta y Litografía Universo, Santiago, 1917.

Concha, Malaquías: *Cartilla de Educación Cívica. Elementos de Derecho Público y de Economía política para el uso de las escuelas superiores y normales de la República*. Imprenta Universo, Santiago, 1923.

Guevara, Rubén: *Curso de Instrucción Cívica. Destinados a las escuelas primarias y superiores*. Imprenta, Litografía y Encuadernación Barcelona, Santiago, 1901.

Machuca, Francisco: *Principios de Instrucción Cívica. 1er año de las Escuelas Normales. Observaciones dedicadas a los maestros de enseñanza primaria para base de las lecciones de la asignatura*. Imprenta Barcelona, Santiago, 1906.

Muñoz Hermosilla, José María: *Compendio de Instrucción Cívica*. Imprenta y Litografía Universo, Santiago, 1910.

Peña y Lillo, Santiago: *Texto auxiliar para la enseñanza de la historia, geografía y educación cívica. Tomo III*. Imprenta Universitaria, Santiago, 1933.

Pérez de Arce, Hermógenes: *Cartilla Cívica para los niños*. Imprenta Roma, Santiago, 1902.

Suárez, José Bernardo: *Manual del ciudadano. Lecciones elementales de derecho constitucional chileno. Texto aprobado por la Universidad para la enseñanza de la constitución política en los liceos, colegios y escuelas superiores de la República*. Imprenta del Correo, Santiago, 1882 (3ª edición).

Suárez, José Bernardo: *Catecismo constitucional de la República de Chile. Extractado del "Manual del ciudadano" aprobado por la Universidad para la enseñanza en los colegios, y destinado a la clase obrera y a los alumnos de las escuelas primarias*. Imprenta del Correo, Santiago, 1882.



## Textos complementarios

Alarcón Meneses, Luis y Conde Calderón, Jorge: "Social representations of national territory and citizenship in nineteenth-century history and geography textbooks of the Colombian Caribbean region". En *Paedagogica Historica*, volumen 43, nº5, 2007, pp.701-713.

Beck Ulrico (entrevista): "En la globalización necesitamos tener raíces y alas a la vez", en *El Clarín* (Argentina), 11 de noviembre de 2007. Disponible en <http://www.clarin.com/suplementos/zona/2007/11/11/z-04015.htm> (consulta: 13 de septiembre de 2008).

Fernández Peña, Carlos: *La República Escolar*. Imprenta Nacional, Santiago, 1903.

Muñoz Donoso, Esteban: *Compendio de la historia de América y Chile. Por el presbítero Esteban Muñoz Donoso. Obra escrita para la enseñanza del ramo en los seminarios y colegios católicos*. Imprenta Cervantes, Santiago, 1890 (4ª edición).

Ossenbach, Gabriela y Somoza, Miguel: *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Ediciones UNED, Madrid, 2001.

Quijada, Mónica "¿Qué Nación? Dinámicas y dicotomías de la Nación en el imaginario hispanoamericano", en Antonio Annino y Francois-Xavier Guerra (coordinadores) *Inventando la Nación. Iberoamérica*. Siglo XIX. FCE, México, 2003.

Rojas Flores, Jorge: *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950*. Ediciones Ariadna, Santiago, 2004.

Sagredo, Rafael: "Actores políticos en los catecismos patriotas americanos, 1810-1821", en *Historia*, Volumen 28, 1994, pp. 273-298.

Toro, Gaspar: *Compendio de historia de Chile (1492-1884). Para el uso de las escuelas y colegios de la República*. Imprenta de A. Lahure, París, 1879.

Woll, Allen: "For God or Country: History Textbooks and the secularization of chilean society, 1840-1890". En: *Journal of Latin American Studies*, 7, 1, 1977, pp.23-43.

# La reforma curricular a la educación cívica en Costa Rica ¿Qué tipo de textos se debe elaborar para este nuevo programa de estudios?

MARCELA PIEDRA

## INTRODUCCIÓN

**D**urante la presente administración de Gobierno (Arias Sánchez 2006-2010), el Ministro de Educación de Costa Rica, don Leonardo Garnier ha establecido diez líneas estratégicas para la educación pública costarricense. La segunda de ellas es lograr que el estudiantado aprenda a saber vivir y saber convivir, fortaleciendo el carácter integral y formativo de la educación de manera que adquiera el conocimiento y las competencias éticas, estéticas y ciudadanas, necesarias para una vida buena y plena (PROCESOS).

El proyecto de *Ética, estética y ciudadanía* busca transformar seis asignaturas del sistema educativo, a saber i) Educación Cívica, ii) Educación Musical, iii) Educación para el Hogar, iv) Artes Plástica, v) Artes Industriales, y vi) Español, que en conjunto, tratan el desarrollo de la identidad y de la convivencia social y democrática.

El proceso, en todo momento, utilizó una metodología de construcción colectiva de estos nuevos programas de estudio,<sup>1</sup> mediante:

- la participación articulada de actores internos del MEP y especialista externos.
- la elaboración de documentos teóricos para la reflexión acerca de la enseñanza de la ética, la estética y la ciudadanía.
- la identificación de una alternativa pedagógica consecuente con la política educativa nacional pero más pertinente para estos aprendizajes.
- la búsqueda de experiencias y programas en educación que vinculan estos tres conceptos en el campo educativo, tanto nacional como internacionalmente.

<sup>1</sup> El órgano de rango constitucional encargado de aprobar esta reforma es el Consejo Superior de Educación, creado mediante la Ley N° 1362 del 8 de Octubre de 1951. El mismo ya aprobó la reforma de Educación Cívica (9 de junio y 29 de agosto 2008) y Educación Musical (20 de junio 2008)

- sesiones de discusión, análisis y enriquecimiento de los documentos, algunas incluso con la participación abierta al público de la más variada formación profesional o con los más variados intereses (MEP, 2008).

El gran esfuerzo en tiempo y recursos de esta reforma se justifica en base a tres argumentos que se interrelacionan (MEP, 2008):

a) uno de los principales problemas que enfrenta la educación secundaria costarricense es la deserción (solo un tercio de quienes entran a primer grado de escuela llegan a graduarse de la secundaria), pero, al igual que en otros países, quienes pierden una o dos materias y se encuentran excluidos de las diferentes actividades del colegio (grupo de teatro, equipos deportivos, bandas, entre otros) tienden a desertar mucho más fácilmente que quienes, igualmente, pierden una o dos materias pero pertenecen a alguno de estos grupos. Esto permite concluir que el sentido de identidad y propósito que estas actividades brindan a los y las estudiantes son fundamentales para su permanencia en el colegio.

b) una de las principales razones para la deserción es la elevada tasa de fracaso académico. Una tesis que ha sido comprobado en forma reiterada y contundente en todo el mundo es que aquellos centros educativos donde las y los estudiantes tienen acceso a una buena educación musical, una buena educación artística, una buena educación física, a una sana convivencia, son también los que muestran una menor tasa de fracaso en las materias tradicionalmente llamadas académicas.

c) hoy ya no podemos distinguir tan fácilmente las materias “más útiles” de las “menos útiles” en términos de lo que hoy se llama competitividad o en términos del futuro acceso al mercado laboral del estudiantado. Las industrias más dinámicas del mundo de hoy son, las industrias del entretenimiento, en las que el arte y la alta tecnología se dan la mano para generar los mejores empleos y las mayores rentabilidades; las industrias electrónicas donde el diseño estético y la funcionalidad se vuelven tan importantes como el diseño ingenieril; el sector servicios que depende claramente del atractivo y el buen trato que ofrecen. Si se pretenden reducir los costos de la educación, así como maximizar los beneficios privados y sociales que resulten de ella, en ambos casos debiera resultar evidente que esa educación tiene que retomar con seriedad la formación integral: la educación ética, estética y ciudadana.

Sin perder de vista estos argumentos, resulta esencial la reflexión sobre cómo elaborar libros de texto<sup>2</sup>, específicamente para Educación Cívica, que concuerden con el marco general de la reforma y se conviertan en instrumentos valiosos para su implementación, partiendo del hecho, de que en un mundo globalizado, cada día hay más críticas sobre la utilidad o no de los mismos.

---

<sup>2</sup> Cabe destacar que el documento se refiere a libros de texto, entendidos como aquellos que son diseñados, escritos y producidos específicamente para su uso en la enseñanza y no aquellos que pueden ser utilizados, pero menos ligados a las secuencias pedagógicas, llamados libros escolares (Johnsen, 1996), que son los que tradicionalmente se han utilizado para la enseñanza de la Educación Cívica en Costa Rica.

En esta lógica, este documento procura plantear, sin pretender ser la única opción, las principales líneas a considerar a la hora de elaborar libros de texto de Educación Cívica para el sistema educativo costarricense, que aporten realmente a la formación del estudiantado desde la perspectiva, ética, estética y ciudadana.

## FUNDAMENTO FILOSÓFICO DE LA REFORMA

### 1. Aspectos generales

El marco general que sustenta el sistema educativo costarricense, se establece en la Ley Fundamental de Educación, en el artículo 2 se establecen como sus fines:

- La formación de ciudadanos y ciudadanas amantes de su patria, conscientes de sus derechos y de sus libertades fundamentales, con profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana,
- Contribuir al desenvolvimiento pleno de la personalidad humana,
- Formar ciudadanos y ciudadanas para una democracia en que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad,
- Estimular el desarrollo de la solidaridad y de la comprensión humana,
- Conservar y ampliar la herencia cultural, impartiendo conocimientos sobre la historia del ser humano, las grandes obras de literatura y los conceptos filosóficos fundamentales.

A pesar de que este marco jurídico fue establecido hace 50 años, su vigencia es totalmente actual, comprometido con una sociedad democrática que busca ser cada vez más justa, más solidaria, más tolerante, más equitativa, más responsable de sus actos, lo que va a permitir vivir y convivir de una mejor forma. Esto concuerda plenamente, con lo planteado en la introducción de los nuevos programas que expone como referente filosófico de la reforma y fin último de la educación: la educación para la vida y la convivencia.

Para ilustrar esta perspectiva, se menciona la discusión que se dio en la país hace 35 años cuando don José Figueres Ferrer, en su último gobierno (1970-1974), impulsó la creación de la Orquesta Sinfónica Nacional, la Sinfónica Juvenil y la Sinfónica Infantil, acción que fue ampliamente crítica por un sector de la población que planteaba como prioridades, en aquel momento, el aumento de la producción, la industrialización, la modernización de la sociedad. Y es que, Figueres, tenía muy claro que la producción era importante para el país y precisamente frente a unos tractores nuevos que habían llegado en esos días, lanzó una pregunta que acabó con toda discusión: “¿Para qué tractores sin violines”?

Y es que la discusión sobre la necesidad de una educación integral no es nueva, nos ufanamos que existen más maestros que policías, pero a la hora de asignar los recursos la prioridad no ha sido ésta, y bien lo expresa el actual Ministro de Educación:

“No hubo recursos, ni tiempo, ni espacio para las artes, para la educación estética; como tampoco hubo mayor preocupación por la formación ética y la educación para la ciudadanía, que junto con la educación física, las artes industriales y la educación para el hogar pasaron a formar parte de ese peculiar conjunto de asignaturas a las que bautizamos –en un gesto de macabra ironía– “materias especiales”... cuando lo único que tenían de especiales era la poca importancia que les dimos”.

En una sociedad democrática no basta que unos pocos tengan acceso a una educación integral y de calidad, se debe trabajar por una educación “que prepara para la búsqueda pragmática y dinámica de ‘lo verdadero’ debe agregarse la educación que forma para la búsqueda trascendente de ‘lo bueno’ y ‘lo bello’: una educación en la ética y la estética, como criterios fundamentales –y nunca acabados– de la convivencia humana. Una educación para la ciudadanía democrática, una educación que nos libre de la discriminación y el miedo”.

## **2. La política educativa**

La política educativa costarricense plantea que la educación debe buscar la formación del estudiantado:

“...[para que esté] consciente de las implicaciones éticas del desarrollo, sea PERSONA con rica vida espiritual, digna, libre y justa; CIUDADANO formado para el ejercicio participativo de la democracia, con identidad nacional, integrado al mundo, capaz de discernir y competir, autorrealizado y capaz de buscar su felicidad; PRODUCTOR para sí mismo y para el país desde el punto de vista de su condición de trabajador, lo que comporta el incremento de sus habilidades, el aprendizaje de destrezas y la búsqueda del conocimiento; SOLIDARIO por experimentar como propias las necesidades de los demás y, en consecuencia, con aptitud para buscar formas de cooperación y concertación entre sectores, velar por la calidad de vida de todos los ciudadanos y de las futuras generaciones, a partir de un desarrollo sustentable, ecológico y socialmente, y CAPAZ DE COMUNICARSE CON EL MUNDO DE MANERA INTELIGENTE de tal manera que, a partir de la valoración de lo que lo identifica como costarricense, tome las decisiones que lo relacionen con otras culturas desde un punto de vista de pensador independiente, flexible y crítico, teniendo por guía los derechos y los deberes humanos”. (Consejo Superior de Educación, 1994).

Esta política educativa se basa en tres visiones filosóficas, la humanista, la racionalista y la constructivista, que en conjunto con los conceptos básicos, ética, estética y ciudadanía, se constituyen en el marco para la elaboración de cualquier libro de texto que pretenda ser útil para esta reforma.

RECUADRO N° 1

VISIONES FILOSÓFICAS	
Humanista	Busca la plena realización del ser humano como persona dotada de dignidad y valor, capaz de procurar su perfección mediante la apropiación de los valores e ideales de la educación costarricense.
Racionalista	Reconoce que el ser humano está dotado de la capacidad para captar objetivamente la realidad en todas sus formas, construir y perfeccionar continuamente los saberes y hacer posible el progreso y el entendimiento humano.
Constructivista	Impone la exigencia de partir desde la situación cognoscitiva de cada estudiante, de su individualidad, sus intereses e idiosincrasia, por lo que debe reconocer su cultura, sus estructuras de conocimiento y emprender de manera transformadora una acción formativa.

Fuente: Elaboración propia con base en MEP 2008

Como se observa en el recuadro N° 1 la integración de estas tres visiones filosóficas le agrega aún más complejidad a los nuevos programas de estudio, ya que no solo se busca la plena realización del ser humano sino que se parte de que es un proceso continuo, que nunca acaba y, además, se busca lograr que el estudiantado adquiera los conocimientos (cognitivos y formativos) desde su experiencia, sus intereses, su identidad. Implica un papel activo por parte del sujeto que aprende, un rol de facilitador del personal docente, el fortalecimiento de la capacidad de comprensión (aprender a pensar), la ejecución de tareas complejas y de la vida real (en contexto) y la colaboración entre los y las participantes del proceso de aprendizaje (Salgado, 2006).

A partir de las reflexiones sobre los conceptos básicos, recuadro N° 2, se puede abstraer que la estrategia de enseñanza aprendizaje debe basarse en la práctica (dilemas, casos reales), lo que representa un gran reto en la construcción de materiales didácticos apropiados, que no restrinjan al estudiantado a solo memorizar los contenidos del programa de estudios, sino que por el contrario lo impulsen a la vivencia de los conocimientos, las competencias y los valores y prácticas democráticas que se busca adquieran. Refiere a fortalecer el pensamiento crítico, habilidad necesaria para todo ciudadano y ciudadana, que consiste en la capacidad de evaluar argumentos, cuestionar y usar la lógica. El pensador crítico es flexible, razonable, auto-crítico, justo y constructivo, lo que conlleva a ser un ciudadano o ciudadana consciente, responsable, creativo y capaz de ejecutar la labores efectivas y eficientes en la sociedad (Salgado, 2006: 95).

**RECUADRO N° 2****CONCEPTOS BÁSICOS**

Ética	Por qué en determinado contexto se considera correcto un conjunto de comportamientos y de normas en nuestra relación con los otros. Se pueden señalar unos principios éticos: igualdad, justicia, solidaridad, reciprocidad, responsabilidad, cuidado, respeto y cooperación.
Estética	Enfoque contemporáneo basado en los principios de la posmodernidad, en donde el arte cuestiona las fronteras infranqueables entre disciplinas de expresión artística y se centra en una filosofía de investigación-acción en la que se plantea su integración.
Ciudadanía	Reconoce, fundamentalmente, la igualdad de los derechos y deberes de todos y el consecuente respeto mutuo y el respeto por las reglas legítimamente establecidas. Quien ejerce la ciudadanía se concibe idealmente como una persona comprometida con la democracia como mejor forma de gobierno. Ese compromiso implica considerarla como el mejor procedimiento de gobernar y de dirimir las diferencias y conflictos, a través del engranaje legal e institucional que consolida y permite el funcionamiento de la sociedad en su conjunto. También significa considerar que en la democracia el gobierno es el gobierno de las mayorías, pero hay respeto formal y real de las minorías hacia las mayorías y viceversa.

Fuente: Elaboración propia con base en MEP 2008

**3. Características técnicas de los nuevos programas**

Los nuevos programas parten de un enfoque curricular basado en la política educativa nacional antes mencionada, desarrollando la visión constructivista como sustento de las estrategias pedagógicas, metodológicas y de evaluación, y la articulación permanente de la ética, la estética y la ciudadanía, como se puede observar en el recuadro N° 3.

En esta propuesta curricular el personal docente y el estudiantado son co-responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero su participación posee sus propias responsabilidades, alcances y límites. Implica que las personas aprendan en constante interacción con los demás; por ello, el desarrollo del aprendizaje colaborativo es fundamental, entendiéndolo como la construcción social del conocimiento, en donde todas las personas trabajan coordinadamente para lograr una meta común (Salgado 2006: 1007).

RECUADRO Nº 3

ELEMENTOS TÉCNICOS	
ELEMENTOS	PAUTAS U ORIENTACIONES
Enfoque curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrarse en la persona</li> <li>• Integración o correlación entre las asignaturas involucradas en la ética, la estética y la ciudadanía y entre estas y las otras materias del plan de estudios</li> <li>• Mediación pedagógica orientada hacia la integración de los conocimientos para la elaboración de aprendizajes</li> <li>• Búsqueda de una línea constructivista</li> <li>• Principio de flexibilidad y contextualización</li> <li>• Elementos prescriptivos</li> <li>• Principio de transversalidad</li> </ul>
Estrategia pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender haciendo</li> <li>• Activa</li> <li>• Democrática</li> <li>• Creativa</li> <li>• Integradora</li> <li>• Flexible</li> </ul>
Estrategia de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada y enfocada en los procesos de aprendizaje, en la construcción de conocimientos.</li> <li>• La evaluación centrada en los procesos se hace durante cada una de las etapas propuestas.</li> <li>• Más cualitativa, grupal y enfocada en el conocimiento de los procesos, y no solo en la medición de resultados.</li> </ul>
Estrategia metodológica: aprendizaje por proyectos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La propuesta debe promover la acción y participación del estudiantado en situaciones reales y concretas de su vivencia cotidiana.</li> <li>• El estudiantado aprende haciendo y construyendo sus propias respuestas, más que recibíéndolas por parte del cuerpo docente.</li> <li>• El equipo docente es promotor y facilitador de experiencias, en las que el estudiantado construye aprendizajes.</li> <li>• La práctica pedagógica promueve la participación de docentes, estudiantes, institución y comunidad en el desarrollo del proyecto.</li> <li>• Las situaciones que se propongan orientarán al estudiantado a desarrollar actitudes y comportamientos reflexivos, críticos, autocríticos y proactivos.</li> <li>• La didáctica de la unidad es activa, de manera que en determinados momentos genera trabajo en grupos, en parejas, individual o en grupo total.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con base en MEP 2008

### LA REFORMA DE EDUCACIÓN CÍVICA

La reforma pretende fortalecer la formación cívica para el mejoramiento de las capacidades necesarias para la vida colectiva en democracia. Se parte de la necesidad, para el buen funcionamiento de los sistemas democráticos, de la formación de una ciudadana y un ciudadano



que asuma su papel protagónico con ánimo y compromiso, pero dicha formación no se genera en forma espontánea, es aprendido, y por tanto, enseñado.

La enseñanza de la Cívica aspira a atender las necesidades no resueltas y las nuevas demandas de la sociedad costarricense (MEP, 2008):

- enfrentar los retos de la formación ciudadana propios de la democracia
- responder a los intereses propios de la juventud
- partir de una visión de conjunto que estructure el temario y su orden de enseñanza
- acompañar el proceso de maduración estudiantil
- acompañar el proceso de construcción de la identidad individual y colectiva del estudiantado

El concepto de ciudadanía utilizado en el proyecto se describió desde dos aristas, la ciudadanía como tal, referida a personas adultas y la ciudadanía joven: (Rodríguez y Rosales, 2007).

- Ciudadanía: la ciudadanía adulta es, primero, una condición de derechos y responsabilidades de las personas pertenecientes a una sociedad o comunidad política, relacionados con la capacidad de incidir en decisiones colectivas o asuntos públicos. Este es un aspecto formal y procedimental, pero es solo un aspecto. La ciudadanía también se compone por una serie de aspectos aspiracionales:

- Es un proceso inacabado, en construcción
- Cuya dimensión individual es la búsqueda de libertad positiva, la igualdad política real, la solidaridad y la equidad, la tolerancia y el disfrute de lo diverso, así como el sentido de pertenencia.
- Y la dimensión colectiva es el desarrollo institucional y legal, basado en los mismos valores mencionados, desarrollados en la colectividad, que favorezca la construcción de un proyecto nacional inclusivo, con capital social elevado.

- La ciudadanía joven: incluye también la titularidad de derechos y deberes con la excepción del derecho a elegir y ser electo a los cargos de los tres Poderes del Estado. Todos los aspectos aspiracionales mencionados conforman tanto la ciudadanía joven como la adulta. Otras particularidades se relacionan con el proceso de integración crítica: la lucha por que ese proceso no sea en forma tal que excluya los sueños de la juventud, la necesidad de un sistema normado apropiado para el tratamiento de las diferencias y los conflictos, el respeto por parte de la persona adulta hacia los y las jóvenes como sujetos activos y no como objetos, la comprensión de la democracia y de la relación democracia/autoridad y la formación en valores y actitudes democráticas a través de la práctica.

En general, el objeto de estudio del nuevo programa de Educación Cívica refiere al desarrollo y fortalecimiento de la ciudadanía democrática, todo esto para mejorar la convivencia social y política. En el recuadro 4 se sistematiza la propuesta.

RECUADRO N° 4

OBJETO DE ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN CÍVICA	
Objeto de estudio	<p>Conocimientos, competencias y prácticas que permiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la construcción en ciudadanía joven,</li> <li>• para la ciudadanía joven y la adulta,</li> <li>• mediante el conocimiento acerca de la ciudadanía democrática,</li> <li>• todo ello para mejorar la convivencia social y política.</li> </ul>
Perfil de salida	<p>Persona ciudadana crítica e integrada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crítica: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca informarse y formarse criterio sobre los asuntos colectivos y públicos</li> <li>- Sabe expresar sus opiniones críticas y ponderar otras opiniones</li> <li>- Hace respetar sus derechos y los de las demás personas ciudadanas y habitantes</li> <li>- Posee competencias ciudadanas</li> <li>- Demanda una democracia más profunda y sostenible</li> <li>- Más inclusiva, con mejores instituciones y con una cultura política más democrática</li> </ul> </li> <li>• Integrada: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Su sentido crítico no la lleva a disociarse</li> <li>- Ante la insatisfacción, crítica o pérdida de apoyo institucional busca la incidencia individual o colectiva, para mejorar aquello que lo requiera</li> <li>- Conoce los mecanismos institucionales y legales de incidencia</li> <li>- Participa cuando lo considera importante en forma directa o a través de sus representantes</li> </ul> </li> </ul>

Dimensiones del plan de estudios	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dimensión cognitiva       <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Democracia/dictadura</li> <li>b) Democracia y derechos humanos</li> <li>c) Ciudadanía y ciudadanía joven</li> <li>d) Sistemas políticos comparados</li> <li>e) Democracia costarricense           <ol style="list-style-type: none"> <li>i. Seguridad y organización</li> <li>ii. Institucionalidad democrática</li> <li>iii. Principales normas jurídicas</li> <li>iv. Rendición de cuentas horizontal y vertical</li> <li>v. Sistema electoral</li> </ol> </li> </ol> </li> <li>2. Dimensión de competencias       <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Negociación para lograr consensos y manejar disensos</li> <li>b) Participación y representación para lograr incidir en la decisiones colectivas</li> <li>c) Comunicación social y política para eliminar el analfabetismo en este campo</li> <li>d) Deliberación con sentido de comunidad para ser capaz de expresar articuladamente las ideas, partiendo no solo del individuo sino también del colectivo</li> </ol> </li> <li>3. Dimensión formativa<sup>3</sup> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Valores           <ol style="list-style-type: none"> <li>i. Libertad</li> <li>ii. Igualdad política y derechos humanos</li> <li>iii. Solidaridad y equidad</li> <li>iv. Tolerancia y disfrute de la diversidad</li> <li>v. Democracia</li> <li>vi. Cooperación</li> </ol> </li> <li>b) Actitudes           <ol style="list-style-type: none"> <li>i. En concordancia con los valores</li> </ol> </li> <li>c) Prácticas           <ol style="list-style-type: none"> <li>i. En concordancia con los valores y las actitudes</li> </ol> </li> </ol> </li> </ol>
----------------------------------	---

Elaboración propia con base en MEP 2008

### 1. Los nuevos programas

Con el objetivo de sintetizar el contenido del nuevo programa de estudio para Educación Cívica, en la introducción de dicha propuesta se elaboró una matriz resumen, que permite observar las temáticas y las relaciones entre estas. El tema horizontal es el tema anual que da unidad a los tres trimestres. El proceso vertical se relaciona con el acompañamiento entre el proceso de maduración de la persona joven y el desarrollo de la ciudadanía.

<sup>3</sup> Véase Anexo 1.

	TEMA HORIZONTAL	PROCESO VERTICAL	TRIMESTRES			
			1	2	3	
NIVELES	7	Seguridad/ organización	Lo más cercano	<b>Seguridad ciudadana:</b> Unamos esfuerzos para la prevención de desastres	<b>Seguridad vial:</b> Unamos esfuerzos para la prevención de desastres	<b>Gestión de riesgos:</b> Unamos esfuerzos para la prevención de desastres
	8	Identidad/ tolerancia	Sentido de identidad colectiva	<b>Sentido de identidad:</b> Las personas jóvenes reivindicamos el sentido de identidad	<b>Identidad de género:</b> Reconstruimos nuestras identidades de género	<b>Diversidad:</b> Jóvenes diferentes pero iguales
	9	Democracia	Democracia: forma de organización política	<b>Participación-representación:</b> Las personas jóvenes exigimos participación y representación	<b>Derechos humanos:</b> Derechos humanos para todas las personas	<b>Democracia:</b> Trabajemos por fortalecer la democracia representativa y participativa
	10	Sistema político	Costa Rica: Democracia	<b>Regímenes políticos:</b> Las personas jóvenes aprendemos de los sistemas y regímenes	<b>El régimen político costarricense:</b> Participemos en el fortalecimiento del régimen político costarricense	<b>Sistema electoral costarricense:</b> Mi participación fortalece el sistema electoral
	11	Prácticas democráticas	Costa Rica: Estado y Cultura	<b>C.R./Políticas públicas:</b> El Estado costarricense garante de la igualdad de oportunidades inclusivas	<b>C.R./Actitudes y prácticas democráticas:</b> Las personas jóvenes como ciudadanos y ciudadanas	

Fuente: MEP, 2008: pág. 12

Este plan de estudios incorpora tres ejes transversales, que se pueden observar en el recuadro N° 5, mediante el contenido, sus correspondientes aspectos procedimentales y actitudinales, así como en las actividades de mediación pedagógica y de evaluación.

**RECUADRO N° 5**

<b>EJES TRANSVERSALES</b>	
Competencias	Conjunto integrado de conocimientos, capacidades y destrezas, son un eje transversal necesario de la Educación Cívica, y se aprenden y practican a través de todos los niveles del Tercer Ciclo de Educación y la Diversificada.
Valores	Se busca que los valores se hagan explícitos, mediante las actitudes y las prácticas que corresponden a ellos. Repetidamente se vuelve a cada unos de ellos en diversas expresiones.
Cultura de la legalidad	La democracia desde el punto de vista procedimental es un método para dirimir las grandes diferencias, y no es posible cumplir con esta trascendente función sin el cuerpo de normas nacionales e internacionales. En todos los niveles se estudian las normas apropiadas para los temas de estudio, se busca su respeto e interiorización, así como la comprensión de los mecanismos para cambiarlas cuando se requiera.

Fuente: Elaboración propia con base en MEP 2008

Como se ha expuesto a lo largo de este documento la propuesta pedagógica-metodológica de los nuevos programas de Educación Cívica se basa en talleres, con un enfoque constructivista, humanista y racionalista, de ahí que el reto en la construcción de los textos escolares para esta temática es no sólo el aporte que estos puedan brindar a la formación ciudadana, sino que su elaboración sea acorde con el enfoque planteado, permitiendo generar los valores, actitudes, prácticas y competencias necesarias para la vida en democracia.

### **ELEMENTOS A TOMAR EN CUENTA PARA LA ELABORACIÓN DE TEXTOS ESCOLARES DE EDUCACIÓN CÍVICA**

En general, los textos escolares de Educación Cívica han tenido un carácter básicamente informativo, se han limitado a a exposición de los contenidos (conceptos, teorías y procedimientos), lo que induce a un aprendizaje repetitivo, la reproducción más o menos literal de los contenidos estudiados.

Una nueva concepción, acorde con el enfoque expuesto, debe inducir una amplia gama de procesos cognoscitivos que incluyan la comprensión, la ampliación de conocimientos a situaciones nuevas y la solución de problemas, por medio de diversos recursos y actividades (Aguilar y Sarmiento, 1993: 1). Diferentes investigaciones han planteado como principios generales, a tomar en cuenta, para el diseño de textos escolares formativos los siguientes:

1. Induzcan la disposición cognoscitiva y afectiva apropiada para el aprendizaje del contenido mediante la presentación de una visión panorámica del mismo, la especificación de sus propósitos y objetivos, la explicación de su estructura y secuencia, el uso de títulos y subtítulos informativos y la inclusión de diversas cuestiones y preguntas que activen el conocimiento previo y despierten su curiosidad e interés.

2. Concreten y simplifiquen el contenido mediante el uso de ejemplos, analogías, metáforas, ilustraciones, diagramas de flujo y algoritmos que faciliten la comprensión y la retención.
3. Haga que el estudiantado interactúe significativamente con el texto por medio de actividades que induzcan la comprensión, la retención, la aplicación creativa del conocimiento y la solución de problemas. Las preguntas, los problemas y los ejercicios son los medios más comúnmente utilizados en los textos para fomentar las actividades intelectuales apropiadas.

Los hallazgos producto del análisis de experiencias nacionales e internacionales en ética, estética y ciudadanía, también dan algunas luces para la elaboración de los textos, en donde se plantea que (Vargas y Olano, 2007):

- Las experiencias estudiadas que se consideran exitosas presentan preferentemente elementos curriculares y pedagógicos constructivistas.
- Todas parten de la premisa de que la formación de la ética ciudadana debe ser producto de la experiencia, más vivencial que teórica, y esto se explica por dos razones:
  - el desarrollo de las competencias mencionadas suponen dinámicas y espacios de aprendizaje, de reflexión y de vida en torno al acontecer diario, tanto en el entorno inmediato como global; de lo contrario los valores, los derechos, las normas representarían palabras vacías, si no se las transforma en actos. Para que cada uno pueda apropiarse de estos contenidos para la vida hay que probarlos, ensayarlos, ejercitarlos, practicarlos, repetirlos, es decir, vivirlos en el quehacer cotidiano de la vida.
  - se reconocen como escenarios privilegiados de la formación, el aula, la escuela y el contexto que les rodea. Por tal razón, no se podría pretender que las clases –por más prácticas que sean y consecuentemente los libros de texto utilizados– sustituyan la vida, sino que la potencien y preparen al estudiante para ella.

Un texto escolar de Educación Cívica desde un enfoque humanista, racionalista y constructivista, debe ser formativo, tal y como lo definen Aguilar y Sarmiento, y convertirse en el medio idóneo para que la persona docente y el estudiantado puedan alcanzar los conocimientos, competencias, valores, actitudes y prácticas democráticas. Debe permitir redefinir la relación adulto-adolescente, docente-alumno, escuela-comunidad y la educación para la vida.

Dewey (1995, p. 22) a principios del siglo XX planteaba que “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia”, una situación educativa es el resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del que aprende, con énfasis en una educación que desarrolle el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo, el deseo de seguir aprendiendo y los ideales democráticos y humanitarios. Bajo esta óptica, aprender y hacer son acciones inseparables.

El constructivismo, como tesis epistemológica caracterizada esencialmente porque es el individuo quien construye el conocimiento a partir de la interacción con su realidad, plantea la necesidad de generar un currículo que estimule un estudiantado responsable de su propio aprendizaje, activo, participativo, creativo, que se acerque a su entorno, lo conozca y reaccione, que interactúe con sus pares y docentes, que exprese sus conocimientos y construya a partir de ellos nuevos conocimientos, es decir, que actúe como un verdadero co-responsable de su propio aprendizaje (MEP, 2008). Un libro de texto de Educación Cívica debe potenciar esto y tomar en cuenta tres características propias del enfoque curricular planteado:

### **1. El aprendizaje por proyectos**

La propuesta curricular opto por el aprendizaje por proyectos. La forma de organizar los procesos de mediación implica asumir que los conocimientos escolares no se articulan para su comprensión de una forma rígida, en función de los contenidos preestablecidos, sino más bien creando estrategias de organización de los conocimientos basándose en el tratamiento de la información y en el establecimiento de relaciones entre los hechos, conceptos y procedimientos que facilitan el logro de los aprendizajes.

Los programas de estudio de cada uno de los tres períodos del año, se centran en la promoción de aprendizajes a partir de un proyecto central que se desarrolla de manera individual o colectiva. Si bien todos los estudiantes y las estudiantes se concentran en el estudio del mismo tema contenido en el programa, cada uno de ellos se propondrá el desarrollo de un proyecto propio que le permita la resolución de un problema asociado al tema estudiado.

### **2. La técnica para el desarrollo de las temáticas es el taller**

La técnica para el desarrollo de las unidades es el taller, concebido como una “estructura pedagógica de acción en la que tanto la enseñanza como el aprendizaje conforman un marco de fuerte compromiso personal, con base en propuestas específicas” (MEP, 2008). Este proceso educativo se operativiza mediante el trabajo grupal, con la orientación y facilitación de la persona docente.

Los programas incluyen sugerencias específicas para el desarrollo de los talleres que contienen al menos cuatro momentos:

a) debe ser iniciado con una actividad que promueva o preserve la condición de grupo (las llamadas técnicas “rompe hielo” cumplen con esta función).

b) la propuesta de tema central deberá hacerse de manera que induzca la discusión. El profesor o la profesora podrá aportar temas para ser discutidos mediante guías que cuestionen su contenido y demanden la reelaboración de estos. Muchas veces este contenido no necesariamente debe ser llevado de antemano sino que puede ser producto de la discusión colectiva, o de una “lluvia de ideas”. Lo importante es que sirva de insumo para la construcción del conocimiento.

c) el tercer momento, puede ser desarrollado a la par del análisis del contenido, se da con la

discusión participativa, tiene el fin de asumir posiciones personales y grupales que faciliten la acción necesaria para completar el proyecto.

d) el profesor o la profesora debe promover que la discusión y la acción se orienten a hacer explícitos los aprendizajes individuales y grupales del grupo de estudiantes, lo cual sobre todo quedará reflejado en los resultados del proyecto desarrollado.

El desarrollo de cada unidad puede ser visto como un gran taller a lo largo de las lecciones de todo un trimestre, por lo que es importante poder cumplir con las cuatro fases antes mencionadas, pero también puede ser pensado como pequeños talleres de más corta duración a lo interno del trimestre. Todo obedecerá a la forma en que cada docente decida planear su trabajo.

### 3. Uso de la metodología de dilemas, análisis de casos y debates

Cada tema o taller debe ser abordado no solo como algo que se pueda aprender con mera información, ni siquiera como conocimiento, sino como vivencia, creencia, convicción y que, por tanto, debe aprenderse mediante una metodología que enfrente al estudiantado con dilemas de distintos tipos:

- Cotidianos
- Históricos
- Artísticos
- Ficticios

Pero la resolución de estos dilemas no puede ser arbitraria o accidental, sino que debe incorporar la adquisición de conocimientos mediante procesos sistemáticos de identificación, investigación, deliberación y resolución, para lo cual se deben confrontar diferentes posiciones de manera respetuosa y tolerante (valores), que permitan elaborar criterios propios para desarrollar posiciones y proponer soluciones.<sup>4</sup>

El **análisis de casos**, por su parte, brinda la oportunidad de acercarse a la complejidad de la vida real, en donde los fenómenos deben abordarse crítica y sistemáticamente, tomando en cuenta la diversidad de factores que entran en juego en la realidad. El análisis de un caso ejercita el pensamiento crítico, sobre todo si se diseña la actividad de forma en que el estudiantado se vea obligado a plantear hipótesis, a generar diferentes formas de solución de un problema, e incluso compartir sus impresiones integrando así el aprendizaje colaborativo.

Los **debates** son otra posibilidad de integrar el pensamiento crítico con el aprendizaje colaborativo. Esta metodología, es conveniente para tratar temas polémicos, para generar la discusión, la deliberación, pueden ser temas que impliquen un juicio ético o que genere diversas opiniones, siempre dentro de un ambiente respetuoso y tolerante de las opiniones de las demás personas.

<sup>4</sup> Es importante tener cuidado de no caer en respuestas maniqueas (salidas fáciles, las recetas, las verdades absolutas) ni en diluir los dilemas en un mero relativismo para el que todo da igual, todo vale igual, todo importa lo mismo (MEP, 2008).



En los nuevos programas adquieren especial relevancia las competencias, destrezas, habilidades que puedan desarrollar las y los jóvenes para convivir en sociedad dentro de un marco democrático, que se pueden ejercitar por medio de los dilemas, análisis de casos y debates. Hay prácticas que deben aprenderse y practicarse, hasta que se vuelvan casi instintivas, lo que se ha denominado “el sentir democrático”.

## **APUNTES FINALES**

A la hora de analizar cualquier reforma educativa, es importante partir de que la manera en que circula la información hoy es mucho más ágil y adaptada que hace 30 años. Los referentes de nuestra juventud ya no son sólo el barrio, el cantón, la provincia en que viven, ni siquiera las fronteras nacionales, nuestros jóvenes forman parte, cada vez más, de una comunidad enormemente diversa, un mundo global y, por tanto, es de vital importancia dotarles de las herramientas para vivir y convivir en este contexto.

Hoy más que nunca, la formación ciudadana implica la formación de una persona crítica, que se informe, exprese sus opiniones y sepa ponderarlas, que sepa deliberar y demande una democracia más profunda y sostenible, busque ampliar sus derechos y los de las demás personas, aprecie los valores de igualdad, equidad, solidaridad y tolerancia y cuente con los elementos necesarios para su participación organizada y su actuación constructiva para la solución de los problemas colectivos.

En el proyecto de ética, estética y ciudadanía se explicitó que ejercer la ciudadanía significa: (i) reconocer y valorar la política como una actividad necesaria para la vida colectiva, (ii) integrarse al sistema político, es decir, participar cuando lo considera importante y no disociarse ante la insatisfacción o pérdida de apoyo en algún nivel del sistema, (iii) buscar la propia libertad sin interferir con la de las otras personas, (iv) identificarse con su Estado-nación o comunidad política, reconociendo un sentido de pertenencia, una tradición histórica y de espacio compartidos. (v) conocer y comprender los mecanismos institucionales para expresar apoyo o rechazo a las medidas que tome el gobierno o para pedir su intervención ante conflictos entre grupos o personas y (vi) escoger entre mecanismos representativos o participativos según la ocasión, (vii) observar el cumplimiento de los deberes ciudadanos. Todo esto implica un gran reto pero también una gran responsabilidad sobre la sociedad que queremos formar.

Durante la capacitación a los y las docentes encargados de ejecutar el plan piloto de Educación Cívica, en el segundo trimestre del 2008 en 6 colegios del país, la gran interrogante fue sí el Ministerio de Educación Pública estaba consciente de lo que implicaba este cambio, que podía ser un arma de doble filo para el “status quo”.

Un trimestre después, los mismos docentes y estudiantes, plantean que los nuevos programas no solo les ayudan a formarse como ciudadanos y ciudadanas críticos e integrados sino que, además, lo hacen de una manera creativa e interesante, por lo cual su exigencia hacia la elaboración de materiales didácticos acordes con la lógica de los programas en bastante

fuerte. Además, el acceso a las tecnologías de la información (TIC) y en especial el Internet, han posibilitado el acceso fácil y prácticamente ilimitado a una variedad de recursos que anteriormente era muy difícil de alcanzar o que tenían una serie de restricciones o condiciones para hacerlo, lo cual ha potencializado aún más la creatividad del estudiantado, que ya no ve como necesario contar con libros de texto para la Educación Cívica.

Al día de hoy, podemos concluir, que aunque todavía hay mucho por delante, que no todo ha salido a la perfección, el cambio ha sido positivo y se vislumbran tiempos mejores.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, V. Javier y Sarmiento S. Carolina (1993). *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la tecnología Educativa I*, Maestría en Tecnología Educativa, MTE-OEA-ILCE, México.
- Asamblea Legislativa (1957). *Ley Fundamental de Educación*. Nº 2160. San José, Costa Rica.
- Asamblea Legislativa (1951). *Ley de Creación del Consejo Superior de Educación*. Nº 1362. San José, Costa Rica.
- Dewey (1995). *Democracia y educación*, Morata, Madrid.
- Johnsen (1996) *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Pomares-Corredor, Barcelona.
- Ministerio de Educación Pública (2008). *Introducción nuevos programas de Educación Cívica*. San José, Costa Rica.
- PROCESOS (2007). *Proyecto Educación en ética, estética y ciudadanía*, recuperado de <http://www.procesos.org>.
- Rodríguez, Florisabel y Rosales, Rotsay. (2007). “Reflexiones sobre ciudadanía para la democracia”. En: *Cuaderno de trabajo 2007-3*. PROCESOS. San José, Costa Rica.
- Salgado, Edgar (2006). *Manual de Docencia Universitaria: Introducción al constructivismo en la educación superior*. Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT). San José, Costa Rica.
- Vargas, Jorge y Olano, María Cristina (2007). “Análisis del ejercicio de sistematización de programas y experiencias en educación ética y ciudadanía y en educación estética y ciudadanía”. En: *Cuaderno de trabajo 2007-6*. PROCESOS. San José, Costa Rica.

## ANEXO 1

### MATRIZ DE VALORES, ACTITUDES Y PRÁCTICAS

VALORES	ACTITUDES	PRÁCTICAS
Libertad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeto por la libertad de las otras personas</li> <li>- Respeto por la libertad propia</li> <li>- Búsqueda del fortalecimiento de la libertad individual y colectiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas que propicien la libertad positiva</li> <li>- No a las restricciones arbitrarias de la libertad ajena</li> <li>- Uso responsable de la propia libertad</li> </ul>
Igualdad política y derechos humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeto por los derechos humanos, la ley y las normas</li> <li>- Respeto por la ciudadanía joven</li> <li>- Búsqueda de la igualdad política real</li> <li>- Búsqueda de la equidad de género</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No a lo arbitrario</li> <li>- Sí a lo justo</li> <li>- Prácticas basadas en derechos y deberes</li> <li>- No al adulto-centrismo</li> <li>- Acciones afirmativas hacia grupos discriminados</li> </ul>

Solidaridad y equidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda de la igualdad real: social y económica (etnia, estrato social, nacionalidad y ante cualquier otra desigualdad)</li> <li>- Aprecio por la cooperación y generosidad</li> <li>- Aprecio por las políticas estatales inclusivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Protección y defensa de los débiles en forma individual y colectiva</li> <li>- Construcción equitativa de género</li> <li>- Promoción del bienestar social y económico</li> <li>- No a la exclusión</li> </ul>
Tolerancia hacia la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeto y aprecio por la diversidad, independientemente de su origen (social, cultural, económico, entre otros)</li> <li>- Igualdad de derechos entre diferentes</li> <li>- Aceptación del derecho al desacuerdo</li> <li>- Aceptación de mecanismos pacíficos de manejo de conflictos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoción de la diversidad</li> <li>- No al racismo, el sexismo y la xenofobia</li> <li>- Eliminación de formas de burla hacia los o las diferentes</li> <li>- No a la exclusión</li> <li>- Negociación y manejo pacífico de conflictos</li> </ul>
Democracia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentido de comunidad</li> <li>- Aprecio del gradualismo</li> <li>- Aprecio de espacios de participación/ representación</li> <li>- Aprecio de la transparencia</li> <li>- Respeto de mayorías y de minorías</li> <li>- Respeto a la institucionalidad democrática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acciones de solución de problemas en el colegio, la comunidad, el país</li> <li>- Participación social y política</li> <li>- Fortalecimiento del gobierno estudiantil</li> <li>- No al autoritarismo ni a la imposición</li> <li>- Práctica del diálogo y la negociación</li> <li>- Práctica de la honestidad</li> </ul>
Cooperación <sup>5</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda del fortalecimiento de la confianza interpersonal</li> <li>- Aprecio por la generosidad</li> <li>- Aprecio por el diálogo y la negociación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones interpersonales basadas en el respeto, la lealtad y la reciprocidad</li> <li>- Participación organizada (social o política)</li> <li>- Actuación constructiva en grupo</li> <li>- Práctica del diálogo y la negociación</li> </ul>

Elaborado por Ministerio de Educación Pública (2008). Introducción nuevos programas de Educación Cívica. San José, Costa Rica.

<sup>5</sup> La cooperación es un valor propio de la tenencia del capital social, entendido éste como confianza interpersonal y asociatividad. Véase: Rodríguez, Florisabel; Castro Silvia y Madrigal, Johnny (editores) (2003). Con la herencia de la paz. Cultura Política de la juventud centroamericana. Heredia, Costa Rica: Editorial Fundación UNA.

# 4

## **LA IDEA DE ESTADO/NACIÓN A TRAVÉS DE LOS TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES**

## Colaboradores

**ANDREA RIEDEMANN FUENTES**, Socióloga, Pontificia Universidad Católica de Chile; Master en Educación Intercultural y (c) Doctora en el Instituto de Estudios Latinoamericanos Universidad Libre de Berlín, Alemania

**RÓBINSON LIRA CASTRO**, Profesor de Historia y Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Magíster en Historia, Universidad de Santiago de Chile; (c) Doctor en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesional del Ministerio de Educación-CPEIP, Chile

**TATIANA ROMERO ABRIL**, Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales, investigadora del semillero “protestas populares en el siglo XIX colombiano” de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia

**CARLOS GARRIDO GONZÁLEZ**, Profesor de Historia y Ciencias Sociales; Magíster en Educación, Mención Currículum, Universidad de Chile. Profesor de Historia, Boston College, Maipú, Chile

**PAMELA OLIVARES FELICE**, DEA-Diploma de Estudios Avanzados-, en Estudios Hispánicos y Latino-americanos y Doctora en Estudios Hispánicos y Latinoamericanos, Universidad François Rabelais, Tours, Francia; Investigadora Red Manes

# Textos escolares y conciencia histórica publicada sobre la Ocupación de la Araucanía

ANDREA RIEDEMANN

## INTRODUCCIÓN

Entre muchos otros aspectos, el 11 de marzo de 1990 significó para los chilenos el inicio de una nueva relación de la sociedad con el Estado, hecho que dotó de nuevos significados palabras tales como ciudadanía, libertad y justicia. En teoría, esta afirmación también es válida para la relación entre el Estado y los pueblos indígenas de Chile, reconocidos por la ley 19.253. Pero en la práctica, si se considera específicamente al pueblo mapuche, es posible observar que en la relación con el Estado existen una serie de conflictos no resueltos. Tal como lo hace Caniuqueo (2006), surge la pregunta: “¿Dónde se encontrarán las raíces de dicho conflicto? Esto tiene múltiples causas en el tiempo y espacio”. Diversos autores han situado el origen del conflicto en los años 1881-1883, tiempo en el cual se consolidó la Ocupación de la Araucanía por parte del ejército chileno (Bengoa, 2000), y que en la historia mapuche significa el paso de una situación de independencia política y expansión territorial a una situación de dominación y dependencia (Mariman, 2007).

Pero más allá de los análisis que se han ofrecido sobre esta situación desde el ámbito académico, la interrogante que este trabajo busca responder es qué elementos ofrecen los textos escolares a los alumnos chilenos para entender de qué manera dicho aspecto de la historia de Chile está relacionado con el tiempo presente.

Existen diferentes posibilidades para abordar esta pregunta, pero una opción que me parece especialmente iluminadora resulta al introducir en esta discusión el concepto de conciencia histórica. En forma sucinta, la conciencia histórica es entendida aquí como la capacidad de

<sup>1</sup> La cita de Caniuqueo continúa de la siguiente forma: “Lo llamativo de la situación es que el conflicto es achacado a los mapuche, con lo cual los winka se desentienden de él. Dicho de otro modo no se sienten partícipes, como si estuviéramos endosándoles responsabilidades que no los involucran (...) es por ello que nos interesa saber a qué se debe esta ausencia de responsabilidad” (Caniuqueo 2006: 130).

entender que una situación del presente es resultado de un proceso histórico, lo que implica establecer un vínculo entre el pasado, el presente y el futuro (Jeismann, 1997). De acuerdo a las investigaciones que existen sobre este tema, las personas pueden tener diferentes tipos de conciencia histórica, lo que depende de la socialización que han recibido. En las personas jóvenes, los elementos de la socialización que más inciden en la formación de conciencia histórica son la educación escolar y la cultura familiar (Tutiaux-Guillon, 2001). El presente trabajo se enfoca exclusivamente en la educación escolar, y concretamente en los contenidos de los textos escolares de historia de Chile. En base a lo anterior, la pregunta general que el presente trabajo busca responder es la siguiente:

¿En qué medida los textos escolares ofrecen propuestas interpretativas acerca del vínculo entre la Ocupación de la Araucanía y la relación actual entre el Estado y el pueblo mapuche?

Los textos que aborda el presente análisis son cuatro: el texto escolar “Historia y Ciencias Sociales 2º Medio” (Milos, Almeyda, & Whipple, 2007), el texto escolar “Historia y Ciencias Sociales 2º Educación Media” (Donoso, Valencia, Palma, & Álvarez, 2007) –ambos textos son actualmente entregados por el Ministerio de Educación a los establecimientos municipales y subvencionados–, el texto “Chile y su historia” de Sergio Villalobos (2005) y el “Manual de Historia de Chile. Desde la Prehistoria hasta el 2000”, de Francisco Frías Valenzuela (2007). Al interior de estos textos será analizado específicamente el período histórico de la Ocupación de la Araucanía.

La estructura que se propone para el presente trabajo es como sigue: en la primera parte, a modo de marco teórico, se presentan las definiciones más corrientes de conciencia histórica y la forma en que este concepto será entendido aquí. La segunda parte presenta el análisis, y la tercera parte la interpretación de los cuatro textos escolares de historia de Chile en relación al período histórico ya mencionado. En la parte última se presenten las conclusiones y reflexiones que se desprenden de los temas tratados.

## **EL CONCEPTO DE CONCIENCIA HISTÓRICA**

Las definiciones de conciencia histórica que se presentarán en este artículo se basan principalmente en lo que han desarrollado autores alemanes, quienes desde hace casi un siglo han contribuido al estudio teórico y empírico de este concepto (en muchos casos, en colaboración con investigadores de otros países). Ya a principios del siglo XX es posible encontrar trabajos que usan el concepto de conciencia histórica en Alemania (Rüsen, Fröhlich, Horstkötter, & Schmidt, 1991), aunque quizás con un significado diferente al actual. La comprensión “contemporánea” del concepto conciencia histórica surgió en la década de 1970, en el marco de un cambio más amplio de paradigma al interior de la ciencia histórica. Concretamente fue Theodor Schieder (1975), quien plantea que la conciencia histórica no se limita meramente al pasado, aquello que se ha convertido en historia, sino que utiliza el pasado como un elemento que moldea el pensar y actuar dirigido hacia el futuro. Schieder plantea en su definición que la conciencia histórica no insiste en una mirada contemplativa hacia atrás, sino que traza una

línea entre el pasado y elementos orientadores que se encuentran en el futuro. Este autor sostiene adicionalmente que a partir de esta definición, se hace evidente el vínculo que existe entre conciencia histórica y actuar político (Schieder 1975, p. 4). A partir de esta comprensión del concepto, la adquisición de conciencia histórica por parte de los alumnos fue definida como el objetivo primordial de la enseñanza de la historia en Alemania (Jeismann, 1988).

Esta primera definición fue retomada años más tarde por Jeismann (1997) quien, quizás en virtud de la sencillez de su definición de conciencia histórica, la llevó a ser una de las más conocidas: es la capacidad de entender que el ser humano, lo creado por él y sus formas de sociabilidad existen en el tiempo. Así, la conciencia histórica vincula la interpretación del pasado, la comprensión del presente y una visión del futuro.

En forma contemporánea a las reflexiones de Schieder, pero con una definición más tangible, Bergmann y Pandel (1975) definieron conciencia histórica como el resultado observable, en un momento determinado del ciclo vital de una persona, de la recepción que ésta hace de la historia en cuanto proceso de internalización de experiencias propias o colectivas. La particularidad de la definición de estos autores, y que es especialmente apropiada al análisis de textos escolares, es que distinguen entre las diferentes expresiones de conciencia histórica que se encuentran entre la gente común, por un lado, y la conciencia histórica que es publicada, por el otro. Estos autores definen “conciencia histórica publicada” como el resultado de aquella recepción de la historia que está socialmente institucionalizada, que es públicamente articulada y que está vinculada a intereses concretos. De esto se desprende adicionalmente que la conciencia histórica publicada es un instrumento de control social, ya que contiene el mandato, dirigido a los grupos sociales no dominantes, de “olvidar” su propia historia individual y colectiva (Bergmann y Pandel 1975: 19).

El trabajo de un historiador especialmente prolífico –también en el tema de la conciencia histórica–, Jörn Rüsen, plantea una definición más compleja para este concepto, pero que en el marco del presente artículo también es de especial relevancia. De forma similar a Schieder, Rüsen define conciencia histórica como el conjunto de operaciones mentales a través de las cuales la experiencia de temporalidad, y utilizando como medio la memoria, es elaborada de tal modo de servir como orientación para la acción futura<sup>2</sup> (Rüsen, 1994b). Lo que la conciencia histórica hace entonces, es “dotar de sentido la experiencia del tiempo”. Esquemáticamente este proceso podría explicarse de la siguiente manera: cuando una experiencia del presente requiere de interpretación, interroga al pasado, y el pasado es traído al presente a través de la memoria. Una vez “traída” al presente, la experiencia del pasado sirve como guía tanto para la interpretación del presente como para la acción en el futuro (Rüsen, 1994b).

En la comprensión de este autor, se tiene que el desempeño de la conciencia histórica es tanto receptivo como productivo. El aspecto receptivo está dado por el experimentar, percibir y observar, y el aspecto productivo por el pensar, interpretar, intencionar y orientar. A mi

<sup>2</sup> El concepto “orientación para la acción futura” en el texto original en alemán es “Orientierungen der Lebenspraxis” (Rüsen, 1994b)



parecer, esta doble dimensionalidad que destaca Rüsen vuelve a evidenciar el vínculo que puede desarrollarse entre una determinada forma de conciencia histórica con la orientación política de una persona. Tal como ya había planteado Schieder (1975), el hecho de que una orientación puede derivar en una acción política (que entiendo aquí como una acción que tiene efectos en el ámbito público) es el aspecto fundamental que hace de la conciencia histórica un objeto de estudio tan interesante para la investigación aplicada a la praxis.

En efecto, existen algunos estudios empíricos sobre conciencia histórica. A la luz de los acontecimientos ocurridos entre 1989-1991 en Europa, y que cambiaron determinadamente el panorama político y social en muchos países, se iniciaron trabajos sobre conciencia histórica en el ámbito aplicado. De acuerdo a diversos autores (Angvik & von Borries, 1997; Rüsen, 1994a; von Borries, 1995), la incursión en la investigación empírica en conciencia histórica se vio fortalecida por la convicción de que los juicios históricos de las personas facilitan la predicción de sus decisiones políticas, tema de gran interés en esos años.

Los estudios empíricos sobre conciencia histórica se han realizado tanto con métodos cualitativos como cuantitativos. Kölbl & Straub (2001) ofrecen una exhaustiva revisión de dichos, diferenciando entre los diversos enfoques con que se han abordado estas investigaciones (enfoque psicológico, pedagógico, ético, entre otros). Estos dos autores también describen algunas investigaciones que se han publicado como comparaciones interculturales sobre conciencia histórica (Angvik & von Borries, 1997; Rüsen, 1994a; von Borries, 1995), donde se encuestó, con un cuestionario común, a jóvenes de distintos países europeos. Sin embargo, dichos estudios comparativos fueron bastante criticados desde el punto de vista metodológico, ya que en la mayoría de los casos la especificidad cultural de la conciencia histórica se pretendió reconocer meramente a través de la nacionalidad o la lengua materna (Kölbl & Straub, 2001).

A pesar de dicha crítica, me parece importante destacar aquí que en uno de los estudios citados se llegó a la conclusión que las diferencias que existen entre los grupos étnicos dentro de un mismo estado son mayores que las diferencias entre diferentes países (von Borries, 1995).

En lo que sigue, el trabajo de Bergmann & Pandel (1975), con su propuesta de que existe una conciencia histórica publicada, representa la justificación teórica para analizar la socialización escolar que se da a través de los textos escolares. Ateniéndose estrictamente a la definición de estos autores, es claro que sólo a través de un estudio empírico es posible responder la pregunta acerca de cuál es “la recepción de la historia que está socialmente institucionalizada”<sup>3</sup>. El análisis de textos escolares que se presenta a continuación se entiende como un paso previo al trabajo empírico: se trata de una revisión de las propuestas interpretativas que los textos escolares ofrecen para la formación de conciencia histórica en los alumnos.

---

<sup>3</sup> Dicho trabajo empírico en efecto está planificado: se realizarán entrevistas con escolares en una comuna de la Región Metropolitana y una comuna de la Araucanía, distinguiendo entre jóvenes chilenos que se auto-identifican como mapuche, y jóvenes chilenos que no lo hacen.

## ANÁLISIS DE LA OCUPACIÓN DE LA ARAUCANÍA EN CUATRO TEXTOS ESCOLARES DE HISTORIA DE CHILE

Como fue planteado más arriba, la pregunta central que el presente trabajo desea responder es en qué medida los textos escolares ofrecen propuestas interpretativas acerca del vínculo entre la Ocupación de la Araucanía y la relación actual entre el Estado y el pueblo mapuche. Si se acepta la definición propuesta de conciencia histórica publicada, para el caso concreto de este análisis tiene sentido indagar en las explicaciones que dan los textos de a) por qué ocurrió la Ocupación de la Araucanía, b) en qué consistió, c) cómo fue la relación entre Estado y mapuche alrededor del tiempo de la Ocupación, y, finalmente, d) observar si existen referencias explícitas al presente o a la relación actual entre Estado y mapuche. En un primer paso, los contenidos de los textos serán reagrupados en torno a esas cuatro preguntas específicas (análisis) y en un segundo paso serán analizados considerando a los cuatro textos en conjunto (interpretación). La transcripción de los cuatro textos en los cuales se basa el análisis se encuentra al final de documento en forma de anexo.

---

### TEXTO 1: MILOS, ALMEYDA & WHIPPLE (2007)

---

#### 1a) ¿Por qué ocurrió la Ocupación de la Araucanía?

El primer texto inicia la descripción de la Ocupación de la Araucanía con una referencia a la época colonial, para recordar que en ese tiempo se daba una relación de cierta horizontalidad entre los mapuche y los españoles, similar a una relación diplomática. Para explicar la ocurrencia de la Ocupación, se describe cómo la visión de las autoridades hacia los mapuche con el paso del tiempo se tornó negativa, llegando a verlos como gente “atrasada” (texto 1, línea 22), que obstaculizaba el progreso económico del país por el hecho de ocupar extensos territorios que podían ser utilizados con fines agrícolas. La visión negativa sobre los mapuche, sumada a intereses económicos, explica que el Estado chileno haya elaborado y ejecutado un plan para ocupar la Araucanía.

#### 1b) ¿En qué consistió la Ocupación de la Araucanía?

El texto describe que en la década de 1860 se fundaron numerosos fuertes y se declaró a las tierras mapuche como tierras de propiedad fiscal, y que posteriormente las tropas del ejército chileno, a cargo del general Urrutia “entraron en la Araucanía en 1881” (texto 1, línea 34), fundando más fuertes. En 1882 se consolidó la ocupación militar hasta el río Cautín, y hasta el año 1890 se promovió la colonización de europeos en esas tierras.

#### 1c) Relación entre el Estado/ ejército y los mapuche en el pasado

A pesar de que el texto afirma que la relación diplomática que existía durante la Colonia no cambia mayormente al iniciarse la época republicana (texto 1, línea 15), varios ejemplos muestran que la relación deja de ser entre pares. El Estado aparece como ejecutando diversas acciones, mientras los mapuche aparecen predominantemente como objeto de la acción del Estado (las nuevas autoridades decretan que los mapuche serán considerados ciudadanos chilenos, las autoridades comienzan a ver a los mapuche como un estorbo al progreso

económico del país, el ejército funda numerosos fuertes en territorio mapuche, el Estado declara las tierras indígenas como fiscales, y luego de la Guerra del Pacífico el ejército ocupa definitivamente la Araucanía). La única acción que les es adscrita a los mapuche en el texto es la sublevación de 1868 (texto 1, línea 31).

#### 1d) Relación actual entre el Estado/ ejército y los mapuche

El texto se refiere en dos oportunidades al tiempo presente. En primer lugar lo hace en forma indirecta, al plantear que entre las consecuencias de la Ocupación se encuentra “el empobrecimiento de la población indígena, y el surgimiento en ella de un sentimiento de rechazo o desconfianza hacia la cultura chilena” (texto 1, líneas 45-47). La segunda cita se refiere explícitamente al presente cuando dice que “la importancia del pueblo mapuche en la historia nacional –en el pasado y en la actualidad– está dada tanto por haber participado en la construcción social y cultural del país, como también por ser parte importante de nuestra conformación étnica” (texto 1, líneas 48-51).

---

#### TEXTO 2: DONOSO, VALENCIA, PALMA & ÁLVAREZ (2007)

---

#### 2a) ¿Por qué ocurrió la Ocupación de la Araucanía?

El segundo texto describe que la idea de la Ocupación fue, tanto para los gobiernos conservadores como liberales, un objetivo valorado en términos del territorio, ya que éste era de gran aptitud agropecuaria. La Guerra del Pacífico eafirmó la confianza del ejército para lograr sus objetivos, ante lo cual el Estado se decidió a ocupar la Araucanía para integrarla a la actividad productiva nacional.

#### 2b) ¿En qué consistió la Ocupación de la Araucanía?

Los antecedentes de la Ocupación militar fueron la venta de tierras indígenas y el hecho de que a través de la explotación de la zona se arrinconara a los mapuche al sur de la provincia. Estos sucesos, denominados en el texto como “colonización espontánea” (texto 2, línea 34), tuvieron como consecuencia que hacia 1860 el espacio entre los ríos Biobío y Malleco ya hubiera sido “comprado, ocupado o usurpado y la mayoría de la población mapuche desplazada” (texto 2, líneas 31-32). La declaración del Fisco como único comprador, que impidió las transacciones entre mapuche y particulares, es descrita como una acción destinada a dar fin a los problemas asociados a la colonización espontánea. Luego de ello, de Estado le encargó al ejército que ocupara los territorios de la Araucanía. Esa campaña fue dirigida por Gregorio Urrutia, que organizó entre 1881 y 1883 una expedición militar. Esta fundó varios fuertes, mientras “la población mapuche fue empujada hacia la cordillera o reagrupada en reducciones indígenas” (texto 2, líneas 53-54).

#### 2c) Relación entre el Estado/ ejército y los mapuche en el pasado

Después de la Independencia y hasta 1867, la relación entre los representantes del Estado y los mapuche es descrita como un período de relativa paz. Posteriormente, la relación entre estos actores se describe principalmente como una relación de contacto comercial, que conllevó la permeabilidad de los mapuche para adoptar algunas de las pautas culturales de

los chilenos. Una vez finalizada la Ocupación, se describe que el objetivo de la creación de reducciones era arraigar a la población mapuche y transformarla en una sociedad agrícola para ejercer un mayor control sobre ella.

#### 2d) Relación actual entre el Estado/ ejército y los mapuche

La única cita que se refiere a un tiempo posterior a la Ocupación está contenida en la siguiente afirmación: “pese a que las reducciones fueron una institución que se impuso por la fuerza tras la ocupación militar de la Araucanía, durante el siglo XX este espacio se convirtió en una pieza clave en la identidad y cultura de la “gente de la tierra”. De hecho una de las principales reivindicaciones del siglo XX ha sido la defensa de este territorio” (texto 2, líneas 59-63).

---

#### TEXTO 3: VILLALOBOS (2005)

---

##### 3a) ¿Por qué ocurrió la Ocupación de la Araucanía?

En este texto se plantea que ya antes de la acción oficial, era notorio el avance espontáneo de personas más allá del río Biobío. Respecto de las motivaciones del Estado, Villalobos plantea que “el motivo principal era la necesidad de contar con mayores tierras agrícolas debido al crecimiento de la demanda de alimentos. También aparecía necesario imponer la administración del Estado en un territorio donde la soberanía nacional se había manifestado sólo de manera débil” (texto 3, líneas 33-37). Luego, el levantamiento indígena y la inquietud sembrada por la presencia en la Araucanía del francés Aurélie Antoine I convencieron al gobierno de la necesidad de actuar inmediatamente. En un párrafo destacado por una sangría especial y con cursivas, el autor de este texto escribe: “La incorporación de la Araucanía se debió principalmente a un desplazamiento espontáneo hacia aquella región y al interés económico por explotarla. La ocupación se vio favorecida, hasta cierto punto, por la necesidad que tenían los indios de contar con las mercaderías de los blancos y de dar salida a sus productos” (texto 3, líneas 43-47).

##### 3b) ¿En qué consistió la Ocupación de la Araucanía?

Los antecedentes de la acción oficial del ejército, iniciada en 1862, fue que los colonos habían formado estancias en terrenos obtenidos por compra o por engaño. Villalobos describe que hubo algo de violencia y que ocasionalmente el avance del ejército debía ser sostenido con las armas. En el plazo de un año se avanzó la línea fronteriza hasta el río Malleco y se fundaron varios fuertes. Después de 1865 se ocupó todo el sector costero y se estableció la línea del río Toltén. Antes de la Guerra del Pacífico se estableció una nueva línea en Traiguén. Después de la guerra se avanzó hasta el río Cautín fundando Temuco, y luego se avanzó hasta el río Toltén, siendo refundados pueblos y varios fuertes. El texto describe que “las diversas etapas del desplazamiento se efectuaron en medio de ataques aislados de los araucanos y la persecución violenta ordenada por los jefes militares. No hubo una rebelión general como las de antaño y todo se efectuó con menos lucha de lo que se esperaba”. Hacia el final del texto se plantea que “las tierras conquistadas fueron rematadas por el Estado y algunas fueron dejadas en poder de los indios con prohibición de enajenarlas” (texto 3, líneas 76-77),

y a continuación que el Estado promovió la inmigración de colonos europeos, dentro de los cuales el texto destaca especialmente al inglés José Bunster.

### 3c) Relación entre el Estado/ ejército y los mapuche en el pasado

En este texto la descripción de la Ocupación de la Araucanía se inicia con la afirmación de que “desde hacía más de un siglo la Guerra de Arauco había perdido intensidad y se habían establecido formas pacíficas de contacto entre los blancos y los indios”. Se describe que a través del comercio y de las misiones religiosas se había establecido una relación entre indígenas y blancos, lo cual había producido un intercambio cultural en ambas direcciones: “un fuerte mestizaje dentro de las reducciones araucanas había contribuido a acercarlas a los modos de vida y costumbres de los blancos y éstos, a su vez, conocían o habían adoptado algunos de los usos y bienes materiales de los nativos. Es lo que se llama transculturación”. En una parte del texto el Estado es presentado como protector de los mapuche: “los indígenas, a pesar de ser protegidos por el Estado, sufrieron toda clase de persecuciones y de despojos” (texto 3, líneas 79-80). Hacia la parte final, el texto sugiere que luego de la Ocupación algunos mapuche se convirtieron en criminales: “no fue fácil imponer la ley y la autoridad, debido a la presencia de aventureros y de indígenas humillados y despojados de sus bienes. El crimen, los asesinatos y el robo de animales fueron frecuentes” (texto 3, líneas 87-89).

### 3d) Relación actual entre el Estado/ ejército y los mapuche

El texto no hace ninguna referencia al presente.

#### TEXTO 4: FRÍAS VALENZUELA (2007)

#### 4a) ¿Por qué ocurrió la Ocupación de la Araucanía?

En el texto de Frías Valenzuela, la Ocupación de la Araucanía es descrita como consecuencia directa de la insurrección Mapuche de 1880 y 1881. El texto describe que “los sublevados atacaron a Traiguén, cortaron el telégrafo y asolaron los campos de Collipulli. Estos sucesos determinaron al gobierno a resolver el avance de la frontera hasta la línea del Cautín” (texto 4, líneas 8-10), y más adelante se describe que “establecida la línea del Cautín, se imponía la ocupación de Villarrica” (texto 4, línea 23).

#### 4b) ¿En qué consistió la Ocupación de la Araucanía?

La descripción de la Ocupación de la Araucanía en este texto comienza en el año 1880, pero hace referencia a que este proceso se había iniciado antes de la Guerra contra Perú y Bolivia. El primer suceso concreto que de acuerdo a este texto dio inicio a la Ocupación de la Araucanía fue el avance de la línea del Cautín, mediante una expedición de dos mil hombres. “En el trayecto se fundaron varios fuertes y se construyeron caminos, hasta llegar al lugar llamado Temuco, frente a un paso del Cautín” (texto 4, líneas 12-14). Un levantamiento de los mapuche fue sofocado por el coronel Urrutia, quien consolidó esa línea fronteriza y fundó nuevos fuertes. En diciembre de 1882, Urrutia partió con sus soldados a Villarrica, quienes “iban abriendo caminos, tendiendo puentes y construyendo fuertes” (texto 4, líneas 28-29). En los llanos de Putu “se celebró un parlamento con los caciques de la región” (texto 4,

línea 31) y fueron fundados más fuertes. En la última parte del texto se describe la llegada de colonos y los remates o ventas de tierras fiscales a colonos de otras zonas del país, que “contribuyeron a poblar la antigua Araucanía” (texto 4, línea 47).

#### 4c) Relación entre el Estado/ ejército y los mapuche en el pasado

La primera mención de los mapuche es su rebelión de 1880-1881, en que atacan Traiguén, cortan el telégrafo y asolan los campos. Más adelante se describe cómo atacan un fuerte, asaltan convoyes de carretas, matan a sus conductores y roban grandes cantidades de animales. Luego se describe cómo el ejército avanza hacia el río Cautín, fundando fuertes y construyendo caminos. Se define al general Urrutia como de “proverbial prudencia” (texto 4, línea 21) al limitarse a exigir a los mapuche una cierta cantidad de animales para alimentar a la tropa. Más adelante, la mención del parlamento en Putué es la única referencia al contacto pacífico que pudo haber existido entre el Estado/ejército chileno y los mapuche.

#### 4d) Relación actual entre el Estado/ejército y los mapuche

El texto no hace ninguna referencia al presente.

### INTERPRETACIÓN DE LOS CUATRO TEXTOS ESCOLARES

La ocurrencia de la Ocupación de la Araucanía se debió, de acuerdo a tres de los cuatro textos analizados, al interés de los gobiernos chilenos por disponer de las tierras donde habitaban los mapuche por razones económicas: la potencial productividad agrícola de esas tierras prometía importantes beneficios. El segundo texto suma a lo anterior la seguridad que había obtenido el ejército para lograr sus objetivos tras la victoria en la Guerra del Pacífico. Villalobos, quien de los cuatro libros considerados es el autor que más líneas dedica a la Ocupación de la Araucanía, es también el que esgrime más argumentos: al interés económico del Estado agrega la necesidad de imponer la autoridad del Estado en esa región, la activa resistencia ofrecida por los mapuche y la presencia del francés Aurélie Antoine en la Araucanía. El texto de Frías Valenzuela en cambio ofrece una explicación monocausal de la Ocupación; la acción del Estado es descrita como una reacción directa a la sublevación de los mapuche de los años 1880-1881 y no se mencionan los intereses económicos del Estado.

Respecto de la pregunta ¿en qué consistió la Ocupación de la Araucanía? llama la atención que los sucesos descritos se encuentran principalmente en los ámbitos material y legal. Materialmente se crean fuertes, se construyen caminos y puentes, y se desplaza paulatinamente la línea de frontera hacia el sur. En el ámbito legal, se produce la declaración de las tierras mapuche como de propiedad fiscal (o la declaración del fisco como único comprador) y la venta y/o remate de tierras indígenas. En contraste a lo anterior, se encuentran pocas menciones sobre el significado que tuvo la Ocupación para las personas mapuche que habitaban el territorio que el ejército ocupó: con eufemismos tales como “empujar” y “arrinconar” se describe el desplazamiento forzado de la población, y en un texto la invasión del ejército es descrita como su “entrada” en la Araucanía. Sólo un texto se refiere, aunque tímidamente, a que la reubicación de la población mapuche en reducciones terminó con la organización

tradicional de dicho pueblo: “Como las reducciones fueron entregadas a los caciques locales, muchos jefes de familia no tuvieron acceso a ellas, debiendo emplearse en las haciendas recién formadas” (texto 2, líneas 57-59). Tres de los cuatro textos finalizan el relato sobre la Ocupación con la promoción de inmigración europea, y en el texto de Frías Valenzuela se agrega que este hecho contribuyó a poblar la antigua Araucanía, dando así a entender que dicho territorio era un espacio vacío luego de la Ocupación<sup>4</sup>.

Con respecto a la relación entre Estado y mapuche en el pasado, los cuatro textos analizados ofrecen descripciones bastante diversas. Del primer texto es posible desprender que en la relación entre las autoridades gubernamentales y los mapuche, fue el Estado quien fijó los términos en que se daría esa relación. Los mapuche aparecen predominantemente como sujetos de la acción del Estado, y sólo se les adscribe una acción propia: la sublevación de 1868, que ocurre en reacción a la declaración de las tierras mapuche como propiedad fiscal. Esta explicación de la sublevación además transmite la idea de que todas las otras acciones estatales –contra las cuales los mapuche no se sublevaron– implícitamente fueron aceptadas por ellos. El segundo texto pone un fuerte énfasis en la relación comercial que hubo entre chilenos y mapuche, la cual abrió la puerta al contacto cultural. No se menciona ningún tipo de resistencia u oposición de los mapuche a las acciones del Estado. El tercer texto, además del contacto comercial, menciona el vínculo que se estableció entre blancos e indígenas a través de las misiones, dando pie a un intercambio cultural en ambas direcciones. En este texto el Estado es descrito como protector de los mapuche, que sin embargo no logra cumplir este rol adecuadamente: “los indígenas, a pesar de ser protegidos por el Estado, sufrieron toda clase de persecuciones y de despojos” (texto 3, líneas 79-80). Llama la atención que en ninguna parte del texto de Villalobos los mapuche sean denominados efectivamente “mapuche”, sino que se hace referencia a ellos con los conceptos indios, indígenas, araucanos, naturales y nativos. En el cuarto texto se describe una constante hostilidad entre chilenos y mapuche y una evidente diferenciación entre buenos y malos: a los chilenos se les atribuyen sólo características constructivas (son constructores de fuertes, caminos y puentes, y el coronel Urrutia es definido como de proverbial prudencia) y a los mapuche, características destructivas (son destructores de lo construido por los chilenos, además de robar animales y matar a personas). Además la acción del Estado es descrita meramente como reacción a las destrucciones que causaban los mapuche.

Es posible observar entonces que en este punto existen pocos elementos comunes en los cuatro textos. Dependiendo del texto, se podría calificar a la relación descrita entre Estado y mapuche en el pasado como vertical (el Estado establece los términos de la relación), horizontal (intercambio mutuo a nivel comercial y cultural), paternal (el Estado como protector) o de conflicto (guerra y hostilidad de ambas partes) – en síntesis, cuatro visiones muy diferentes.

---

<sup>4</sup> Esto recuerda a la forma en que se ha conceptualizado la ocupación de los territorios mapuche en Argentina, “La conquista del desierto”.

Finalmente queda por responder la pregunta por las referencias que hacen los textos a la relación actual entre Estado y mapuche, o en general, referencias al presente. Como se ha visto, sólo en dos de los cuatro textos es posible encontrar referencias de este tipo. En el primer texto se encuentran dos menciones al tiempo presente: la primera de ellas expresa que entre las consecuencias de la Ocupación está el empobrecimiento de la población indígena y el surgimiento de un sentimiento de rechazo y desconfianza por parte de los mapuche hacia los chilenos. Sin embargo, me parece que a partir de la lectura de ese texto, dicho rechazo aparece como una consecuencia incomprensible de la Ocupación de la Araucanía. ¿Por qué habría de existir rechazo hacia un Estado que durante el siglo XIX mantuvo con los mapuche relaciones diplomáticas, y cuya acción en la Araucanía básicamente produjo un cambio en la propiedad de la tierra? ¿Por qué los mapuche habrían de manifestar rechazo después de no haber ofrecido más resistencia a las acciones del Estado que la sublevación de 1868?

La segunda referencia al presente contenida en el texto 1 describe la importancia del pueblo mapuche en el pasado y en la actualidad (“haber participado en la construcción social y cultural del país, (...) ser parte importante de nuestra conformación étnica”). Respecto de esta descripción cabe hacer notar que la importancia que se le adscribe a los mapuche en realidad es posible de aplicar a cualquier pueblo indígena o grupo de inmigrantes en Chile. Al no destacar el aporte cultural específico del pueblo mapuche en Chile considero que dicha afirmación en definitiva no ofrece un argumento convincente acerca de la relevancia de este pueblo.

En el texto 2 es posible encontrar una referencia al presente, que sin embargo no es evidente: no queda claro si los autores se refieren al presente cuando plantean, en relación a las reducciones, que “durante el siglo XX este espacio se convirtió en una pieza clave en la identidad y cultura de la “gente de la tierra”. De hecho una de las principales reivindicaciones del siglo XX ha sido la defensa de este territorio” (la ambigüedad de esta oración radica en que el siglo XX ya concluyó, pero la expresión “ha sido” es una forma verbal referida a un tiempo que sigue vigente). Además de la poca claridad de dicha formulación ésta encierra un error, al afirmar que es exclusivamente la defensa de las reducciones lo que los mapuche han reivindicado desde el siglo XX. Una parte del movimiento mapuche también demanda la devolución de las llamadas tierras ancestrales<sup>5</sup>, tierras que son mucho más extensas que los terrenos de las reducciones. Expresar que la demanda mapuche se limita a la defensa de la reducción implica desconocer que los mapuche plantean tener derechos territoriales sobre grandes extensiones, e indirectamente transmite la idea de que la expropiación de tierras que sufrieron los mapuche no es tan grave.

Una vez concluida la interpretación de las cuatro preguntas que guiaron el análisis, queda un tema pendiente. A pesar de que la metodología del análisis de contenido enfatiza en la

<sup>5</sup> El Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas ha incorporado la expresión “tierras antiguas” a la jurisprudencia internacional, haciendo con ello alusión a las llamadas tierras ancestrales. Estas son tierras que fueron arrebatadas a las comunidades indígenas pero sobre las cuales éstas consideran que aún mantienen derechos, así como se mantiene “el vínculo de la memoria y los lazos colectivos primordiales” (Toledo Llancaqueo, 2007).



importancia de referirse a lo que un texto efectivamente dice (y no especular sobre lo que no dice), no puedo dejar de comentar tres aspectos que están prácticamente ausentes en los textos analizados, pero que han sido destacados por otros autores estudiosos de estos sucesos, y que a mi juicio son relevantes al momento de intentar explicar la relación presente entre Estado y mapuche: el primer aspecto es la escasa mención de la palabra violencia al describir la Ocupación de la Araucanía. Villalobos es el único autor que hace uso de ella en dos citas. Su texto dice: “La ocupación se vio favorecida, hasta cierto punto, por la necesidad que tenían los indios de contar con las mercaderías de los blancos y de dar salida a sus productos. Estos hechos no significaban que no hubiese violencia y que el avance no debiera ser sostenido a veces con las armas” (...) “las diversas etapas del desplazamiento se efectuaron en medio de ataques aislados de los araucanos y la persecución violenta ordenada por los jefes militares. No hubo una rebelión general como las de antaño y todo se efectuó con menos lucha de lo que se esperaba”. Ninguno de los otros tres textos utiliza la palabra violencia, transmitiendo éstos la idea de que la Ocupación fue un proceso más bien pacífico o que contribuyó al establecimiento de la paz en la región.

Un segundo aspecto, directamente relacionado con el anterior, es que los textos no mencionan que en el proceso de Ocupación de la Araucanía se produjeron muchísimas muertes<sup>6</sup>. Los textos transmiten la idea, y el texto 1 lo dice expresamente, que la principal consecuencia de estos eventos fue el cambio en la propiedad de la tierra. De acuerdo a los textos, la Ocupación se trató de un proceso histórico que implicó pérdidas materiales, pero nada se dice de las pérdidas humanas.

Y un tercer aspecto que se omite es que la obligada nueva forma de vida de los mapuche en las reducciones alteró drásticamente su modo de vida habitual, acarreando una serie de dificultades para la reproducción de la cultura mapuche tradicional. Al respecto, Bengoa ha escrito: “a partir de la derrota militar de 1881 y la ocupación de Villarrica en 1883, cambió la sociedad mapuche internamente, como también su relación con el estado y la sociedad chilena. La reducción territorial fue el elemento central y evidente del cambio ocurrido. Se decretó a la Araucanía como propiedad fiscal y se procedió a colonizar las tierras para así ponerlas en producción, esto es, en relación a la producción del centro del país. A los mapuches se los sometió al rigor de la civilización; se les entregaron pequeñas mercedes de tierras, se los encerró en sus reducciones, se los obligó a transformarse en agricultores (...) Este paso fue drásticamente dirigido por el ejército chileno. Fueron años de temor, de pestes, de hambre, de pérdida de una identidad y reformulación de una nueva cultura como minoría étnica en la sociedad rural chilena” (Bengoa 2000: 329).

¿Qué implicancias tiene en la formación de la conciencia histórica que los textos escolares contengan escasas propuestas interpretativas sobre el vínculo de diferentes dimensiones temporales y que apenas se refieran a ciertos aspectos que otros autores han destacado especialmente? Esto será abordado a continuación, en la parte final del presente trabajo.

---

<sup>6</sup> Sin embargo, de acuerdo a Bengoa, sólo entre el 3 y el 9 de noviembre de 1881 murieron casi 1000 personas mapuche en los enfrentamientos con el ejército chileno (Bengoa, 2000).

## CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

El presente trabajo buscó responder la pregunta en qué medida los textos escolares ofrecen propuestas interpretativas acerca del vínculo existente entre dos momentos históricos diferentes de la historia de Chile, siendo el primero la Ocupación de la Araucanía y el segundo la situación presente del pueblo mapuche, específicamente en referencia a su relación con el Estado. Para responder dicha pregunta se introdujeron los conceptos “conciencia histórica”, definida sucintamente como la capacidad de entender que toda situación presente es resultado de un proceso histórico, y su variante “conciencia histórica publicada”, entendida como la propuesta de interpretación que ofrece un texto escrito acerca de cómo están vinculadas las diferentes dimensiones temporales. Dicho concepto fue aplicado al análisis de cuatro textos escolares de historia de Chile para enseñanza media, de alta circulación.

Como resultado de dicho análisis, es posible afirmar que respecto de la Ocupación de la Araucanía, la conciencia histórica publicada en primer lugar tiende a describir dicho evento como un serie de sucesos predominantemente pacíficos, y en segundo lugar, a omitir el vínculo que existe entre dichos sucesos del pasado y la situación presente del pueblo mapuche.

De esta constatación surgen una serie de preguntas en diferentes planos. Considerando que otros autores, especialistas en la materia, han presentado una versión diferente de la Ocupación a la de los textos escolares, una primera pregunta sería a qué se debe esta opción de los textos escolares y si hay, como plantean Bergmann y Pandel (1975), intereses asociados a una narración específica de la historia. En relación a dicha narración, adicionalmente cabe destacar que en dos de los cuatro libros analizados el relato de la Ocupación ha sido prácticamente el mismo durante muchos años: el texto de Frías Valenzuela, que fue editado por primera vez en el año 1986, en la 25<sup>a</sup> edición del año 2007 describe la Ocupación de la Araucanía exactamente de la misma forma que hace 22 años. Por su parte, en el texto de Villalobos se advierten dos cambios interesantes al contrastar la primera edición de 1993 con la aquí analizada, del año 2005. Primero, para describir el período republicano anterior a la Ocupación se agregó la oración “rara vez ocurrían choques armados”. Segundo, en la oración “Las tierras conquistadas fueron rematadas por el Estado y algunas fueron dejadas en poder de los indios con prohibición de enajenarlas”, originalmente decía que “algunas pocas fueron dejadas en poder de los indios”. Estas modificaciones profundizan en la idea de que la relación entre Estado chileno y pueblo mapuche era más bien pacífica, y que la expropiación de tierras a los mapuche no fue algo destacable – es decir, son modificaciones que están en la línea de los resultados presentados del análisis.

Una segunda pregunta que surge –y esto es especialmente relevante para los textos que son distribuidos por el Ministerio de Educación– es si los contenidos de los textos escolares son consistentes con las políticas públicas referidas a la población indígena. Por ejemplo, en un documento del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), programa dirigido preferentemente a niños de ascendencia indígena, se plantea que los daños que el Estado ha causado a los pueblos indígenas de Chile requieren de reparación, la cual sería posible

de lograr a través de la educación intercultural<sup>7</sup>. También la política de Nuevo Trato reconoce que las consecuencias que tuvieron ciertos procesos históricos sobre los pueblos indígenas no fueron asumidas adecuadamente en el pasado<sup>8</sup>.

Y una tercera pregunta surge al tener en cuenta el resultado del análisis de los textos escolares (la Ocupación como suceso pacífico y sin vínculos evidentes con el presente) y recordar que, de acuerdo a definición de conciencia histórica publicada (Bergmann y Pandel, 1975), ésta impone a los grupos sociales no dominantes “olvidar” su propia historia individual y colectiva. ¿Habrá acatado la población mapuche dicho mandato de borrar de su memoria la historia de la Ocupación?

Esta última pregunta, junto a otras, deberá ser respondida mediante un futuro trabajo empírico. La convicción que subyace a dicho trabajo es que los textos escolares, al ser un importante elemento de socialización de los jóvenes, pueden contribuir a un mayor entendimiento entre la sociedad chilena, el Estado y los pueblos indígenas que habitan en Chile, por lo que es relevante conocer qué recepción se hace de ellos.

---

<sup>7</sup> Como uno de los principios de la interculturalidad, este texto del PEIB menciona la reparación, y plantea: “Las relaciones de cooperación no pueden ser edificadas a partir de una situación de injusticia, en la que una de las partes afirma que los daños recibidos corresponden a ideas y necesidades de otra época y, por lo tanto, deben ser asumidos como algo que no tiene solución. Las relaciones interétnicas de cooperación entre la sociedad nacional y las sociedades indígenas necesitan imbuirse de la conciencia de que, estas últimas, tienen el derecho legítimo a aspirar a una reparación justa que debe traducirse en un “dar más a aquél que más perdió en el pasado (...). Devolverle dignidad al conocimiento indígena y valor a la lengua menoscabada, son actos que la escuela puede y debe hacer” (Millacura, 2005).

<sup>8</sup> Entre otros aspectos, el texto de dicha política se refiere a la Comisión de Verdad Histórica: “La comisión realizó un amplio trabajo cuyo eje estuvo puesto en la visibilización de una realidad histórica, social, política y económica que durante decenios no ha sido debidamente asumida” (Gobierno de Chile, 2004: 29) y “El relato histórico que expone la comisión no pretende ser, como ya se ha señalado, una verdad oficial, sino que su trabajo es el fruto de un debate plural en que han sido escuchados aquellos que estuvieron ausentes de los libros de historia; y da cuenta que la construcción del Estado Nación importó, en ciertos casos, actos de violencia que, incluso, llevaron al exterminio de pueblos enteros (Gobierno de Chile, 2004: 32).

## BIBLIOGRAFÍA

Angvik, M., & von Borries, B. (1997). *Youth and History. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents* (1 ed. Vol. A). Hamburg: Körber-Stiftung.

Bengoa, J. (2000). *Historia del Pueblo Mapuche* (Sexta ed.). Santiago de Chile: Lom.

Bergmann, K., & Pandel, H.-J. (1975). *Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein*. Frankfurt Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.

Caniuqueo, S. (2006). Siglo XX en Gulumapu: de la fragmentación del Wallmapu a la unidad nacional mapuche. 1880 a 1978. In M. Caniuqueo, Millalen, Levil (Ed.), *Escucha, Winka!* (1a ed., pp. 129-217). Santiago: LOM.

Gobierno de Chile (2004). Política de Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas. Derechos Indígenas. Desarrollo con Identidad y Diversidad Cultural, disponible [http://www.mideplan.cl/admin/docdescargas/centrodoc/centrodoc\\_168.pdf](http://www.mideplan.cl/admin/docdescargas/centrodoc/centrodoc_168.pdf) [consultada el 08.09.2008].

Jeismann, K.-E. (1988). Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In G. Schneider (Ed.), *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen* (pp. 113-126). Pfaffenweiler: Centaurus.

Jeismann, K.-E. (1997). Geschichtsbewußtsein-Theorie. In K. Bergmann (Ed.), *Handbuch für Geschichtsdidaktik* (pp. 42-44). Seelze-Velber: Kallmeyer.

Kölbl, C., & Straub, J. (2001). Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Theoretische und exemplarische Analysen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2 (3).

Marimán, P. (2007). Elementos de historia mapuche. Disponible en: <http://www.xs4all.nl/~rehue/art/mariman.html> [consultada el 08.09.2008].

Millacura, C. (2005). Aspectos generales acerca de la EIB y sus fundamentos. In C. Muñoz (Ed.), *Orientaciones para la contextualización de Planes y*

*Programas para la Educación Intercultural Bilingüe* (pp. 19-35). Santiago: Ministerio de Educación, Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Disponible en: <http://www.peib.cl/medios/documentos/Orientaciones/presentacion.pdf> [consultada el 08.09.2008].

Rüsen, J. (1994a). Geschichtsbewußtsein von Schülern und Studenten im internationalen und interkulturellen Vergleich. In u. a. Bodo von Borries & Jörn Rüsen (Ed.), *Geschichtsbewußtsein im interkulturellen Vergleich. Zwei empirische Pilotstudien* (pp. 79-206). Pfaffenweiler: Centaurus.

Rüsen, J. (1994b). *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*. Köln Weimar Wien: Böhlau Verlag.

Rüsen, J., Fröhlich, K., Horstkötter, H., & Schmidt, H. G. (1991). Untersuchungen zum Geschichtsbewußtsein von Abiturienten im Ruhrgebiet. In B. Von Borries, H. J. Pandel & J. Rüsen (Eds.), *Geschichtsbewußtsein empirisch*. Pfaffenweiler: Centaurus.

Schieder, T. (1975). Politisches Handeln aus Historischem Bewußtsein. *Historische Zeitschrift*, 220 (Zsn 683), 4-25.

Toledo Llancaqueo, V. (2007). Las tierras ancestrales y el desafío de implementación de las recomendaciones del Comité de Derechos Humanos de ONU. Disponible en: <http://www.mapuexpress.net/?act=publications&id=600> [consultada el 08.09.2008].

Tutiaux-Guillon, N. (2001). Teaching and Understanding History: a Matter of Identity. In G. B. Karl Pellens, Elisabeth Erdmann, Frank Meier, Susanne Popp (Ed.), *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society* (pp. 39-50). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Von Borries, B. (1995). Exploring the Construction of Historical Meaning: Cross-Cultural Studies of Historical Consciousness Among Adolescents. In W. a. L. Bos, Rainer H. (Eds.) (Ed.), *Reflections on Educational Achievements* (pp. 25-49). Münster/ New York: Waxmann.

## TEXTOS ESCOLARES ANALIZADOS

Donoso, Valencia, Palma, & Álvarez. (2007). *Historia y Ciencias Sociales 2° Educación Media* (Edición Especial para el Ministerio de Educación). Santiago: Editorial Santillana.

Frías Valenzuela, Francisco (2007). *Manual de Historia de Chile. Desde la Prehistoria hasta el 2000* (25a Edición). Santiago: Editorial Zig-Zag.

Milos, P., Almeyda, L., & Whipple, P. (2007). *Historia y Ciencias Sociales 2° Medio* (Edición Especial para el Ministerio de Educación). Santiago de Chile: Editorial Mare Nostrum.

Villalobos, Sergio (2005). *Chile y su historia (Undécima Edición)*. Santiago: Editorial Universitaria.

**ANEXO: TRANSCRIPCIÓN DE LOS TEXTOS ANALIZADOS**


---

**TEXTO 1: MILOS, ALMEYDA & WHIPPLE (2007), “HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES 2º MEDIO”, EDICIÓN ESPECIAL PARA EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, EDITORIAL MARE NOSTRUM, SANTIAGO.**

---

(Título) La Ocupación de la Araucanía ( 497 palabras).

1 Si nos remontamos a la época colonial y los inicios de la guerra de Arauco,  
2 durante todo el siglo XVI las autoridades españolas intentaron la conquista  
3 militar del territorio indígena, empresa en la que fracasaron sistemáticamente.  
4 Tal situación los llevó a establecer una línea de frontera que separara el  
5 territorio conquistado del que habitaban los mapuches y a fortalecer lazos de  
6 carácter diplomático que mantuvieran las difíciles relaciones por cauces  
7 pacíficos.

8 Si nos remontamos a la época colonial y los inicios de la guerra de Arauco,  
9 durante todo el siglo XVI las autoridades españolas intentaron la conquista  
10 militar del territorio indígena, empresa en la que fracasaron sistemáticamente.  
11 Tal situación los llevó a establecer una línea de frontera que separara el  
12 territorio conquistado del que habitaban los mapuches y a fortalecer lazos de  
13 carácter diplomático que mantuvieran las difíciles relaciones por cauces  
14 pacíficos.

15 Con la llegada de la Independencia no hubo grandes cambios en esta relación a  
16 pesar de que las nuevas autoridades republicanas decretaron que los indígenas  
17 serían considerados como ciudadanos chilenos. La valoración que las  
18 autoridades tenían de los mapuches estaba influenciada por corrientes  
19 ideológicas que le otorgaban una alta estimación simbólica a los indígenas, casi  
20 romántica, pero que no se tradujo en un cambio de relaciones en comparación a  
21 las que existían durante el siglo XVII. Sin embargo, estas ideas cambiaron con el  
22 transcurrir del siglo y los indígenas pasaron a ser vistos como gente “atrasada”  
23 que se transformaba en un estorbo para el progreso económico del país, sobre  
24 todo si ocupaban tan extensos territorios agrícolas. Así, desde mediados del  
25 siglo XIX, el Estado chileno comenzó un plan destinado a la ocupación definitiva  
26 del territorio que implicaba el avance paulatino de la línea de la frontera hacia el  
27 sur y la colonización de los territorios a través de inmigrantes extranjeros y  
28 colonos chilenos.

29 En la década de 1860, junto con la fundación de numerosos fuertes en territorio  
30 mapuche, el Estado promulgó una ley que establecía que las tierras ocupadas  
31 por los indígenas eran fiscales, lo que provocó la sublevación mapuche de 1868.  
32 El estallido de la Guerra del Pacífico detuvo el proceso pero una vez asegurada  
33 la victoria en el norte, éste fue retomado. Tropas del ejército chileno  
34 encabezadas por el general Gregorio Urrutia entraron en la Araucanía en 1881,  
35 fundando una serie de nuevos fuertes, entre ellos los de Carahue, Temuco,  
36 Lautaro y, más tarde, el de Nueva Imperial.

37 Tras la consolidación militar de la ocupación del territorio mapuche, asegurada  
38 en 1882 hasta la línea del río Cautín, en los años siguientes, hasta 1890, las  
39 autoridades chilenas profundizaron la colonización a través de miles de  
40 inmigrantes extranjeros, principalmente europeos, y nacionales. Entre otras  
41 consecuencias de la ocupación de la Araucanía, aparte de la principal que fue el  
42 cambio en la propiedad de las tierras, pueden señalarse: los estragos ecológicos  
43 asociados a la quema de bosques llevada a cabo con el fin de ganar tierras para  
44 la agricultura, la expansión de relaciones de trabajo asalariadas, la introducción  
45 de la noción de propiedad privada, el empobrecimiento de la población  
46 indígena, y el surgimiento en ella de un sentimiento de rechazo o desconfianza  
47 hacia la cultura “chilena”.

48 La importancia del pueblo mapuche en la historia nacional – en el pasado y en la  
49 actualidad - está dada tanto por haber participado en la construcción social y  
50 cultural del país, como también por ser parte importante de nuestra  
51 conformación étnica.

**TEXTO 2: DONOSO, VALENCIA, PALMA & ÁLVAREZ (2007), "HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES 2º EDUCACIÓN MEDIA", EDICIÓN ESPECIAL PARA EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, EDITORIAL SANTILLANA, SANTIAGO.**

(Título) La Ocupación de la Araucanía (767 palabras).

1 La ocupación de la región de la Araucanía, fue uno de los principales  
2 objetivos territoriales de los gobiernos conservadores y liberales durante el  
3 siglo XIX. Reconocida como una zona de gran aptitud agropecuaria, el  
4 interés sobre ella aumentó en la medida que el contacto comercial con la  
5 población mapuche permitió un conocimiento más acabado sobre la región,  
6 lo que facilitó una penetración constante y progresiva. Los éxitos alcanzados  
7 por la experiencia colonizadora en la zona de Valdivia y Puerto Montt, a  
8 comienzos de la década de 1850, y la conciencia de una capacidad militar  
9 vencedora durante la Guerra del Pacífico, fueron elementos clave para que el  
10 Estado chileno se decidiera a ocupar militarmente la zona durante la década  
11 de 1880, e integrarla a la actividad productiva nacional.

12 (Subtítulo) La colonización espontánea

13 Después de la guerra de la Independencia, la población mapuche gozó de  
14 unos cuarenta años de relativa paz. Durante ese período y hasta 1867, el  
15 contacto comercial con los chilenos fue muy intenso, lo mismo que la  
16 permeabilidad de los mapuches para adoptar algunas de sus pautas  
17 culturales, como aprender castellano, practicar la religión católica o vestirse  
18 a la usanza "española". Esta flexibilidad ante la influencia externa, no incluía  
19 por cierto, la renuncia de sus derechos territoriales y de su autonomía  
20 política.

21 En estos años se extendió un proceso que se había iniciado a fines del  
22 período colonial, la venta de tierras indígenas especialmente a comerciantes  
23 y militares asentados en la Frontera. Estas ventas comenzaron por la  
24 provincia de Arauco, (sector costero) que estaba más expuesta a la  
25 influencia de Concepción. Paralelamente se intensificó la ocupación y  
26 explotación de la zona, arrinconando definitivamente a los mapuches al sur  
27 de la provincia. Al este de la cordillera de Nahuelbuta, por el valle  
28 longitudinal, las excelentes tierras para la crianza de ganado y el cultivo del  
29 trigo y legumbres, habían propiciado que la propiedad agraria se extendiera  
30 más allá del Biobío. Hacia 1860, el espacio entre el Biobío y el Malleco, ya  
31 había sido comprado, ocupado o usurpado y la mayoría de la población  
32 mapuche desplazada.

33 (Subtítulo) La necesidad de legislar

34 A mediados de la década de 1860 la colonización espontánea ya presentaba  
35 una serie de problemas. En muchos casos, un mismo pedazo de tierra había  
36 sido vendido en más de una oportunidad y a distintos compradores, grandes  
37 propiedades se encontraban en manos de especuladores que no las usaban  
38 y tampoco las dejaban ocupar, impidiendo la instalación de colonos y su  
39 puesta en producción. Para terminar con esta situación se dictó la ley de  
40 1866, que declaraba al Fisco como único comprador, impidiendo así las  
41 transacciones entre mapuches y particulares. El Estado pasó entonces a  
42 dirigir el proceso, encargándole al Ejército la misión de ocupar los territorios  
43 de La Frontera.

44 (Subtítulo) Reducciones

45 Una vez concluida la Guerra del Pacífico, el gobierno de Domingo Santa  
46 María, comisionó al general Gregorio Urrutia para que dirigiera la campaña  
47 de la total ocupación de esta extensa región. Para estos efectos se organizó  
48 entre 1881 y 1883 una expedición militar compuesta por más de 2000  
49 hombres de infantería, caballería y artillería, con los más modernos  
50 pertrechos recientemente usados en la Guerra del Pacífico. La expedición se  
51 fue abriendo paso hacia el sur y logró fundar una línea de avanzada de  
52 fuertes que fueron la base de las actuales ciudades de Victoria, Collipulli,  
53 Lautaro y Temuco. La población mapuche fue empujada hacia la cordillera o  
54 reagrupada en reducciones indígenas, que eran tierras de menor aptitud  
55 agropecuaria. El objetivo era arraigar a los indígenas, transformándolos en

56 una sociedad agrícola para poder ejercer un mayor control sobre ellos.  
 57 Como las reducciones fueron entregadas a los caciques locales, muchos  
 58 jefes de familia no tuvieron acceso a ellas, debiendo emplearse en las  
 59 haciendas recién formadas. Pese a que las reducciones fueron una  
 60 institución que se impuso por la fuerza tras la ocupación militar de la  
 61 Araucanía, durante el siglo XX este espacio se convirtió en una pieza clave  
 62 en la identidad y cultura de la “gente de la tierra”. De hecho una de las  
 63 principales reivindicaciones del siglo XX ha sido la defensa de este territorio.  
 64 Paralelamente a la constitución de las reducciones, continuó el proceso de  
 65 venta, arriendo y remate de tierras que, en un primer momento, fue  
 66 protagonizado por colonos españoles, suizos, franceses y alemanes,  
 67 emulando la experiencia de Valdivia pero sin los resultados esperados. A la  
 68 larga, la región se convirtió en propiedad fundamentalmente de chilenos,  
 69 que reprodujeron el sistema de latifundio del Valle Central. Las propiedades  
 70 fueron destinadas principalmente a la producción triguera, lo que convirtió a  
 71 La Frontera en el granero de Chile.

---

**TEXTO 3: SERGIO VILLALOBOS (2005), “CHILE Y SU HISTORIA”, 11ª EDICIÓN,  
 EDITORIAL UNIVERSITARIA, SANTIAGO DE CHILE.**

---

(Título) El hombre y el territorio<sup>9</sup>

Hasta mediados del siglo XIX el territorio de Chile efectivamente ocupado era el comprendido entre los ríos Copiapó y Biobío. Allí se había desenvuelto la vida nacional desde los años de la Colonia, y solamente avanzado el período de la República, el chileno salió de aquel ámbito para extender sus actividades a otras regiones aún no ocupadas.

Subtítulo: Penetración definitiva en la Araucanía (1019 palabras).

1 Desde hacía más de un siglo la Guerra de Arauco había perdido intensidad y  
 2 se habían establecido formas pacíficas de contacto entre los blancos y los  
 3 indios. Cada cierto tiempo se efectuaban ferias para intercambiar productos  
 4 y ganados en las cercanías de los fuertes de los poblados fronterizos;  
 5 también solían internarse en las tierras de los indios algunos mercachifles  
 6 con recuas de mulas que cargaban toda clase de utensilios, baratijas y  
 7 aguardiente, que cambiaban por ganado y ponchos. Las relaciones pacíficas  
 8 habían reemplazado a la lucha desde el siglo XVII. Rara vez ocurrían  
 9 choques armados.  
 10 Los indígenas, por su parte, se habían adaptado a esa situación,  
 11 aumentando la producción que interesaba a los comerciantes y hacendados.  
 12 Un fuerte mestizaje dentro de las reducciones araucanas había contribuido  
 13 a acercarlas a los modos de vida y costumbres de los blancos y éstos, a su  
 14 vez, conocían o habían adoptado algunos de los usos y bienes materiales  
 15 de los nativos. Es lo que se llama transculturación.

---

<sup>9</sup> Bajo este título se encuentra los siguientes subtítulos: Penetración definitiva en la Araucanía, Breve guerra con España, Hacia el norte!, Gestación de la Guerra del Pacífico, Las diversas campañas (1879-1883), Solución del conflicto, El problema fronterizo con Argentina.

16 Otra forma de acercamiento había sido el trabajo de las misiones, que si  
17 bien obtenían pobres resultados espirituales, servían en el contacto de las  
18 dos comunidades. Dada esta situación, los indígenas habían obtenido  
19 algunas ventajas y vivían deseosos de la paz. Antes de que se iniciase la  
20 cción oficial, se dejaba sentir un avance espontáneo de colonos chilenos  
21 más allá de la línea de fuertes del Biobío. Muchos se habían establecido  
22 formando estancias en terrenos que arrendaban o quitaban mediante  
23 engaño a los naturales. También pululaban aventureros y delincuentes, que  
24 encontraban refugio en la comarca y cometían toda clase de abusos.

25 En la Araucanía llegó a haber más de 14.000 blancos y un tráfico que  
26 extraía sobre 250.000 fanegas de cereales, fuera de otros productos. Cada  
27 verano penetraban no menos de trescientos comerciantes. También el  
28 desarrollo de la minería del carbón había establecido una vía depenetración  
29 en el sector costero.

30 Los primeros gobiernos republicanos no habían efectuado ningún intento  
31 para ocupar el territorio araucano, pese a la inquietud y los incidentes que  
32 ocurrían de vez en cuando. Solamente en 1862, durante el gobierno de don  
33 José Joaquín Pérez, se inició la acción oficial. El motivo principal era la  
34 necesidad de contar con mayores tierras agrícolas debido al crecimiento de  
35 la demanda de alimentos. También aparecía necesario imponer la  
36 administración del Estado en un territorio donde la soberanía nacional se  
37 había manifestado sólo de manera débil.

38 Un levantamiento indígena impulsado por caudillos políticos como  
39 consecuencia de la guerra civil de 1859 contra el gobierno de Montt, y la  
40 inquietud sembrada por el aventurero francés Aurelie Antoine I, que se  
41 titulaba rey de la Araucanía, determinaron al gobierno de Pérez a proceder  
42 de inmediato.

43 *La incorporación de la Araucanía se debió principalmente a un*  
44 *desplazamiento espontáneo hacia aquella región y al interés*  
45 *económico por explotarla. La ocupación se vio favorecida, hasta*  
46 *cierto punto, por la necesidad que tenían los indios de contar con las*  
47 *mercaderías de los blancos y de dar salida a sus productos.*  
48

49 Estos hechos no significaban que no hubiese violencia y que el avance no  
50 debiera ser sostenido a veces con las armas. Desde ese momento la acción  
51 oficial se desarrolló con rapidez. En el plazo de un año el coronel Cornelio  
52 Saavedra, al mando de 1.500 hombres, avanzó la línea fronteriza hasta el  
53 río Malleco y fundó Mulchén, Angol y Lebu sin tener mayores tropiezos. A  
54 causa de la Guerra con España, que estalló en 1865, por el temor de que los  
55 españoles instigasen un levantamiento indígena, se ocupó todo el sector  
56 costero y se estableció la línea del río Toltén.

56 Suspendido el avance durante muchos años, en las vísperas de la Guerra del  
57 Pacífico se ocupó hasta la línea de Traiguén y se fundó el pueblo del mismo  
58 nombre. Después del conflicto fue concluida la ocupación aprovechando los  
59 cuerpos militares que regresaban del Perú. Primero se realizó el avance  
60 hasta el río Cautín y se fundó Temuco (1881). Luego se ocupó la última  
61 franja que restaba por el centro hasta el río Toltén.

62 Fuera de los pueblos ya mencionados, se refundaron Cañete, Nueva  
63 Imperial y Villarrica y se fundaron, entre otros, Collipulli y Victoria, además  
64 de numerosos fuertes distribuidos estratégicamente.

65 Las diversas etapas del desplazamiento se efectuaron en medio de ataques  
66 aislados de los araucanos y la persecución violenta ordenada por los jefes  
67 militares. No hubo una rebelión general como las de antaño y todo se  
68 efectuó con menos lucha de lo que se esperaba. Los indígenas estaban más  
69 adaptados al trato con los blancos y carecían de medios de resistencia, a la  
70 vez que fue rápida la llegada de aventureros y el desplazamiento de  
71 población hacia la región.

72 El avance del ferrocarril y del telégrafo y la construcción de caminos, por  
73 donde discurrían pesadas carretas y veloces diligencias, amén de la  
74 posesión de modernas armas de fuego, aseguraron la existencia de los  
75 poblados y de las haciendas y permitieron un desarrollo agrícola acelerado.



76 Las tierras conquistadas fueron rematadas por el Estado y algunas fueron  
 77 dejadas en poder de los indios con prohibición de enajenarlas. La  
 78 demarcación de los terrenos fue precaria y éste fue el origen de  
 79 innumerables abusos y pleitos; los indígenas, a pesar de ser protegidos por  
 80 el Estado, sufrieron toda clase de persecuciones y de despojos.  
 81 El Estado promovió el establecimiento de colonos italianos, suizos y  
 82 franceses, que debieron enfrentar muchas dificultades para poner en  
 83 marcha los trabajos agrícolas. La tierra, sin embargo, rindió generosamente  
 84 por su gran fertilidad; su aporte a la economía del país fue sustancial. Los  
 85 productos más importantes fueron el trigo, las legumbres y las maderas. La  
 86 vida en la Araucanía tuvo un marcado tono fronterizo hasta las primeras  
 87 décadas del siglo XX. No fue fácil imponer la ley y la autoridad, debido a la  
 88 presencia de aventureros y de indígenas humillados y despojados de sus  
 89 bienes. El crimen, los asesinatos y el robo de animales fueron frecuentes.  
 90 Uno de los empresarios más activos de la Araucanía fue el inglés José  
 91 Bunster, que inició modestamente sus trabajos como proveedor de las  
 92 tropas. Fue comerciante, adquirió numerosas propiedades agrícolas,  
 93 organizó el transporte, erigió un molino y creó un banco.

**TEXTO 4: FRANCISCO FRÍAS VALENZUELA (2007), “MANUAL DE HISTORIA DE CHILE. DESDE LA PREHISTORIA HASTA EL 2000”, 25A EDICIÓN, EDITORIAL ZIG-ZAG, SANTIAGO DE CHILE.**

(Título) Pacificación de la Araucanía<sup>10</sup> (545 palabras).

1 La rebelión de 1880. La guerra contra el Perú y Bolivia paralizó y hasta  
 2 perturbó la reducción de Arauco, facilitando una nueva insurrección de los  
 3 mapuches, pues la mayor parte de las tropas veteranas fueron enviadas al  
 4 norte. La insurrección comenzó en 1880 y tuvo la finalidad de reconquistar  
 5 todo el territorio hasta el Biobío en el momento en que se produjo una  
 6 derrota del ejército chileno en la guerra contra el Perú; pero llegó a su  
 7 período crítico en enero de 1881, cuando se desarrollaba la campaña de  
 8 Lima. Los sublevados atacaron a Traiguén, cortaron el telégrafo y asolaron  
 9 los campos de Collipulli. Estos sucesos determinaron al gobierno a resolver  
 10 el avance de la frontera hasta la línea del Cautín.  
 11 1. La línea del Cautín: fundación de Temuco. Una expedición de dos mil  
 12 hombres partió de Traiguén en dirección al Cautín. En el trayecto se  
 13 fundaron varios fuertes y se construyeron caminos, hasta llegar al lugar  
 14 llamado Temuco, frente a un paso del Cautín, término de la campaña que  
 15 se había emprendido. Allí se construyó un fuerte que no tardó en ser  
 16 atacado por las tribus vecinas, las que al mismo tiempo asaltaban los  
 17 convoyes de carretas, ultimaban a sus conductores y cogían grandes  
 18 cantidades de animales. Finalmente, el coronel Gregorio Urrutia pudo  
 19 sofocar el levantamiento y consolidar la línea del Cautín, con los siguientes  
 20 fuertes: Carahue, Nueva Imperial, Temuco, Pillanlelbún, Lautaro y  
 21 Curacautín. Una vez vencedor, procediendo con su proverbial prudencia, se  
 22 limitó a exigir a cada cacique diez animales para la alimentación de la  
 23 tropa. Establecida la línea del Cautín, se imponía la ocupación de Villarrica.  
 24 2. La ocupación de Villarrica. Al frente de su división partió de Temuco el  
 25 coronel Urrutia en diciembre de 1882, en dirección a las ruinas de la  
 26 antigua ciudad española de Villarrica, ahora cubiertas por los bosques que  
 27 rodeaban el hermoso lago del mismo nombre. Sus soldados, cambiando el  
 28 fusil por el hacha, iban abriendo caminos, tendiendo puentes y  
 29 construyendo fuertes. Después de fundar el de Freire, los expedicionarios  
 30 llegaron en el último día del mes a los llanos de Putué, a la vista del volcán  
 31 Villarrica. Allí se celebró un parlamento con los caciques de la región.

<sup>10</sup> La descripción de este período se encuentra dentro del Capítulo XXVIII, titulado “Santa María y la Expansión”, y que se compone de los siguientes subtítulos: a) Fin de la guerra del Pacífico (1881-1884), b) Pacificación de la Araucanía, c) Conflicto con la iglesia y laicización, d) Progreso material e intelectual, e) La intervención electoral

32 Afianzada la posesión de Villarrica, fueron (fundados) los fuertes de  
33 Palguín, Pucón y Cunco, mientras una división que operaba en la cordillera,  
34 fundaba, entre otros, el de Llaima, en el Alto Biobío.  
35 La colonización a partir de 1882. Una vez pacificada la Araucanía, se vio la  
36 conveniencia de colonizarla con elementos extranjeros, para lo cual se  
37 designaron agentes de colonización en Europa. Entre los años 83 y 90  
38 llegaron 10.312 colonos alemanes, suizos y franceses. Fueron instalados en  
39 la región; pero como en su mayoría no traían dinero ni habían sido jamás  
40 agricultores, las nuevas colonias no dieron los resultados apetecidos. A  
41 corto plazo, muchos de estos colonos se diseminaron por el país y sus  
42 tierras pasaron a manos de los nacionales o de otros extranjeros mejor  
43 dotados que acudieron a ellas de propia iniciativa. La emigración  
44 estimulada por el Estado cesó luego para ser reemplazada por la  
45 emigración espontánea. Los remates o ventas de tierras fiscales a bajos  
46 precios (\$5 la hectárea en 1898) atrajeron colonos de otras zonas del país y  
47 contribuyeron a poblar la antigua Araucanía

# El fulcro de la nación: Cambios en el eje articulador del imaginario de nación en los textos escolares chilenos: del centenario al bicentenario

RÓBINSON LIRA C.

## INTRODUCCIÓN

La pregunta en torno a la cual gira esta exposición es la siguiente: ¿qué cambios se observan en la imagen de nación que proyectan los textos escolares chilenos, de enseñanza secundaria, en cien años de historia republicana, del Centenario al Bicentenario?

Para responder a esta inquietud se han seleccionado tres textos, cada uno representativo de un período particular, a saber:

- Luis Barros Borgoño (1853-1943). **Curso de historia general**. La primera edición de esta obra (desagregada en cuatro volúmenes) es de 1893 y la última de 1925. Cubre el período del Centenario.
- Francisco Frías Valenzuela (1900-1977). **Manual de historia de Chile**, editado por primera vez en 1950 (entre el Centenario y el Bicentenario). La última edición de esta obra es de 2004.
- Lilyan Almeyda, Pedro Milos y Pablo Whipple. **Historia y ciencias sociales**, para 2º medio. Dos ediciones: 2001 y 2007. Este texto se ha publicado ad portas del Bicentenario.

En relación con la idea de país que se desprende de los textos citados, la conclusión, que adelantamos, es la siguiente:

A principios del siglo XX, la idea de nación se vincula al ideal liberal republicano y a un horizonte de expectativas cifradas en la plena inserción de Chile en la civilización cristiano-occidental. A mediados de siglo, la nación se visualiza como una entidad que busca de su ser, en la recuperación de experiencias pasadas que dieron a la raza y cultura chilena su singularidad. En la actualidad, la imagen de nación se asienta en la idea de “construcción social” y asume,

como desafío, la mirada crítica hacia el pasado, junto con la valoración de la diversidad y de los principios universales, afincados en la democracia y los derechos humanos.

Se sigue de lo anterior que la nación, como eje estructurador del relato histórico, si bien no ha desaparecido, se ha reconceptualizado, en el marco de procesos globalizadores, donde lo nacional se perfila como un “nodo”, dentro de “una red de poder más amplia” (Castell, 1999), que opera, discursivamente, en el marco de la inclusión, intra y extra fronteras.

Esto último problematiza la tesis de Mario Carretero (2008) respecto a que las identidades nacionales que la escuela cultiva siguen afincadas en el patrón tradicional, homogeneizador y excluyente de las diferencias. Por lo menos en lo que a textos escolares se refiere, la tendencia ha ido en contrario, pues la valoración de la diversidad, su celebración inclusive, propende a que los estudiantes vean, en todo “otro”, un nosotros.

Esta apertura a la diversidad se ha visto reforzada por el interés, manifiesto en los textos escolares del último período, por entregar a los alumnos herramientas para observar críticamente el pasado y reconocer que la nación a que pertenecen es una comunidad donde han abundado, y abundan, fisuras, fracturas y rupturas, lo que echa por tierra la idea de “pueblo homogéneo”.

A la luz de estos antecedentes, el desafío que la enseñanza de la historia nacional pareciera no ser el que Carretero visualiza: avanzar hacia un discurso integrador, crítico de las exclusiones, y que enseñe a vivir en la diferencia, democracia y derechos humanos mediante, entendidos estos como valores universales.

Si no es esto, ¿dónde se sitúa la tensión? Al parecer ella se expresa en “paradoja” (revelada por el Informe de la Comisión de Formación Ciudadana, 2004) de avanzar hacia una enseñanza histórica que promueva una actitud crítica y reflexiva frente al pasado (como se aprecia en la obra de Almeyda, Milos y Whipple); y que, al mismo tiempo, recoja lo que tradicionalmente ha sido esta enseñanza (representada en los textos de Barros y Frías): arraigar a la nueva generación, mediante la inculcación/apropiación de unos contenidos ofrecidos como certezas, resistente a los métodos que orientan hacia la flexibilidad y la duda.

Para desarrollar este argumento, nos atendremos a la siguiente estructura de exposición: primeramente se comentaran las similitudes y diferencias que se observan en los tres textos citados, para luego detener el análisis en aquellos elementos que permiten distinguir la idea de “comunidad imaginada” que singulariza a cada una de estas propuestas, en el marco de los principios culturales dominante del período en que se gestaron. Hacia el final, se plantean algunas consideraciones en relación con los retos que afronta la enseñanza de la historia nacional.

### **TRES TEXTOS, TRES CONTEXTOS**

Cada texto (para el público escolar, en el caso que nos ocupa) da cuenta del contexto social en que se gestó. El libro de Barros Borgoño es representativo de “edad dorada” de la burguesía

liberal. En contrario, el de Frías Valenzuela, critica el *laissez faire* y demanda un Estado fuerte, y gobernantes con autoridad que, situándose más allá del bien y del mal, hagan frente a la cuestión social. La obra de Almeyda, Milos y Whipple elaborada en la post transición (o en la etapa final de esta, según el criterio que se escoja), comenta la reinstalación del liberalismo, y plantea los retos del país, en materia de democracia, desarrollo y justicia social.

Puede decirse que de estas tres obras, la que mayor conformidad exhibe, con su presente, y más expectativas positivas alberga, en relación con el futuro, es la de Barros Borgoño. Esta actitud arranca de una exégesis histórica, que al operar bajo los cánones de la “religión de la libertad” (Croce, 1996), no deja dudas respecto a la positiva evolución del género humano y el auspicioso futuro que le aguarda, cuando la libertad termine por vencer los últimos obstáculos que dificultan su pleno despliegue.

En contraste, la obra de Frías Valenzuela representa otro credo, que ve en el “nacionalismo una religión” (Carlton, 1966). Este labra el futuro en base a la recuperación de experiencias pasadas, denostadas o silenciadas por la “religión liberal”. Si esta, en la voz de un Barros Borgoño, clamó por el control de la autoridad, como medio para garantizar la libertad, el nacionalismo de Frías veló por recuperar del “principio de autoridad” (que los Borbones instalaron y que Portales hizo reaparecer, “por encanto”), como medio para conjurar que la libertad no devenga en anarquía.

Almeyda, Milos y Whipple se apartan de este canon. Lo de ellos es la ciencia, por esta razón invitan a mirar críticamente la realidad, para explicar el modo en que se configuró la sociedad chilena y visualizar sus desafíos, en cuanto a democratización y equidad social. En esta actitud no hay agnosticismo, los referidos autores transmiten compromiso con los valores universales, que afincan en la democracia y los derechos humanos; su obra, por tanto, comulga con el “cosmopolitanismo” que caracteriza al texto de Barros, aunque el estilo carece del calor y del color que este autor le imprimió a sus escritos, especialmente cuando refirió los “signos” que anunciaban el avance inexorable de la libertad, según se verá a continuación.

## **EL CURSO DE HISTORIA GENERAL Y LA “RELIGIÓN DE LA LIBERTAD”**

### **1. Marcha de la historia y de la libertad**

Luís Barros Borgoño fue un liberal de cepa. Profesó esta doctrina, inducido por Diego Barros Arana, quien lo prohijó, cuando a temprana edad perdió a su padre (hermano del egregio político e historiador).

Barros estudió leyes, pero su pasión fue la historia. Ejerció la docencia en el Instituto Nacional y en Instituto Pedagógico. Fue un destacado académico y un actor político de primera línea, de hecho, en un momento de profunda división en las alturas del poder, dio un decidido apoyo al bando que derrotó a Balmaceda e instituyó la república parlamentaria.

Fue en estos años precisamente, de la post guerra civil, cuando Barros Borgoño escribió su Curso de historia general.<sup>1</sup> La organización de este texto se ciñó a los contenidos y estructuras que el mismo definió, cuando participó en la comisión que tuvo a su cargo la elaboración de nuevos planes y programas de estudio, en 1893 y 1914.

En la parte inicial de esta obra, su autor precisó cuál era el objetivo que perseguía la enseñanza escolar de la historia. Señaló que ésta aspiraba a desarrollar la inteligencia y, a la vez, “inspirar en los educandos, desde la más tierna edad el verdadero sentimiento de libertad, las nociones de justicia y moralidad, y el respeto a la ley y al derecho, base de toda sociedad republicana” (Vol.I:6).

Observamos en esta indicación una ratificación de los postulados defendidos por quienes se levantaron contra Balmaceda, bajo el argumento que el “dictador” pretendía destruir el estado derecho, socavar la república y las libertades garantidas en la Constitución. En realidad, todo el primer volumen del *Curso de historia general* podría ser leído en esta clave, pese a que las materias que refiere no tienen que ver con la historia contemporánea, sino, principalmente, con la Antigüedad.

En efecto, según Barros, fue en el mundo antiguo cuando los hombres conocieron lo que significaba ser libres, lo que los llevó a crear instituciones, que se fueron perfeccionando en el tiempo, cuyo objeto central fue defender la libertad. Esas instituciones, como el Senado, se convirtieron en un baluarte que puso atajo a los intentos orquestados en el propio país, o fuera de él, por acabar con la libertad ciudadanas, para instalar o reimponer el despotismo y la tiranía.

Todo se inició en Grecia. Allí, por vez primera, la humanidad supo de la “dignidad del ciudadano” que ama la libertad. Barros presenta las ciudades griegas como el “primer hogar de los pueblos libres y democráticos” y un ejemplo de lo que era capaz de hacer el Hombre “cuando se halla movido por el espíritu de la libertad” (Vol. I: 53) .

Los atenienses “movidos por la libertad” erigieron una ciudad modelo en cuanto de actividad “industrial y comercial”. Movidio por esta misma fuerza, el espartano Leonidas rechazó la proposición de Jerjes de convertirlo en rey de Grecia, a condición de abandonar la enconada resistencia que organizó en las Termópilas. En aquella ocasión, refiere Barros, Leonidas habría respondido: “prefiero morir por Grecia, a ser amo de mis compatriotas” (Vol. I:77).

Morir por la patria, significaba ofrecer la vida por la libertad y, más en concreto, por las leyes que la garantizaban: Por eso que los espartanos, concedores del sacrificio de Leonidas, mandaron a esculpir, en el lugar donde este murió, con sus trescientos compañeros, la siguiente inscripción: “caminante, ve a decir Esparta que aquí hemos muerto en obediencia a sus leyes” (Vol. I:77).

<sup>1</sup> Barros Borgoño, L. (1893) *Curso de historia general: arreglado para la enseñanza secundaria de conformidad al plan de estudios de 5 de abril de 1893* i al programa universitario. Imp. Barcelona. En la secuencia completa de esta obra, este título corresponde al volumen I.

En definitiva, una patria que consagra, en sus leyes, la libertad de sus ciudadanos, era algo por lo que se debía morir e incluso matar. Al analizar el caso romano, Barros se detuvo en los éxitos militares de Julio César y su genio para “hacer reinar en todas partes el orden”, pero a costa de conculcar las antiguas “libertades romanas”. Esto fue lo que motivó a que algunos prominentes senadores, en nombre de la república, conspiraran contra “un hombre que establecía de hecho la monarquía y que no tardaría en coronarse de rey”. (Vol. I.:110)

Pero este intento por volver a las “prácticas antiguas”, precisa Barros, fracasó. Roma, convertida en imperio, perdió su austeridad primigenia y el alto sentido del deber que la caracterizó en el período republicano, al contaminarse con la “molicie” de las civilizaciones que fue conquistando, conforme avanzó hacia el oriente. Las libertades se perdieron, pero no del todo, a nivel municipal (local), se habrían conservado.

Esto último contribuyó a la regeneración social, que se fortaleció con la llegada del cristianismo, que introdujo los principios “de amor, de caridad, de igualdad” y la negativa a divinizar al soberano, lo que arrastró cruentas persecuciones, frente a las cuales no se cejó.

Según Barros, al cristianismo le cupo la tarea de regenerar la sociedad pero no pudo detener la descomposición del Imperio, que llevó a la constitución de los reinos medievales y el feudalismo, máximo expresión de atomización política. Hacia el final del período medieval, Barros aborda el origen de la monarquía moderna y cómo el absolutismo logró imponerse en Europa continental (Francia), no así en Inglaterra, donde burgueses y barones, lograron asegurar sus libertades, Carta Magna mediante.

Este estatuto, precisó Barros, estableció que “el rey tiene deberes y la nación derechos”, escritos en la ley y defendidos por los representantes del pueblo, congregados en el parlamento, institución que los ingleses crearon, con el fin de dar a los ciudadanos un instrumento de defensa contra el eventual despotismo de sus gobernantes. Con posterioridad, concluye Barros, todas las naciones civilizadas terminaron adoptando el parlamento “como baluarte de sus libertades (Vol. II:20)

La *historia general* prosigue dando cuenta de la opresión de los gobernantes absolutos y su triste final: Carlos I de Inglaterra, ejecutado por orden del Parlamento; Luis XIV, enterrado en medio de “maldiciones y blasfemia”, “lodo y piedras”, lanzadas por un pueblo que se sentía ahogado “bajo la planta dura de un amo inexorable y despótico” (Vol. II:72). De Luis XVI, ni qué decir, se le presenta como una figura trágica, representante de un mundo viejo barrido por una revolución que abrió un tiempo nuevo, y que fue hija “de las ideas, de las esperanzas y de las ilusiones de todo un pueblo”, que quiso reivindicar “derechos y libertades por largo tiempo comprimidas” (Vol. III:12).

Chile, que en el libro de la historia general, según Barros, tenía su página, no menos gloriosa que la de otros pueblos, entró a la época contemporánea, igual que Francia, de la mano de una revolución que acabó con régimen político, y que estuvo precedida, como allá, por un cambio en las ideas que, luego, se tradujeron en acciones.

Esas ideas no fueron otras que las del liberalismo. Esta doctrina, según Barros, se nutrió de la experiencia histórica inglesa (Carta magna, Declaración de Derechos de 1688), que llevó a constitución de un “gobierno limitado...que impida que los poderes públicos puedan tiranizar la nación”. En esta base Locke y los ilustrados franceses crearon las teorías que fueron determinantes a la hora de impulsar y encauzar las revoluciones que dieron paso a la era de gobiernos liberales. Dichas teorías fueron las del pacto social (“convención entre ciudadanos de un estado, acordado en interés común y en protección de sus derechos”), de la soberanía popular y la “noción jurídica de que los gobiernos son los mandatarios de la nación y solo deben tener por norma el interés público” (Vol. III:15).

A Chile, estas ideas, aunque tarde, llegaron, y habrían sido decisivas para impulsar el movimiento juntista de 1810. Al respecto, ilustra Barros, clave fue la figura de José Antonio de Rojas (“el primer en hacer venir a Chile la Enciclopedia de Diderot, las obras de Montesquieu, de Rousseau, de Helvecio, de Robertsor, de Reynal, de Bufón y de otros llamados a ejercer grande influencia en las ideas”). Fue la prisión de Rojas, precisamente, lo que habría desencadenado “la tormenta y abrió en esta comarca el período franco y abierto de la independencia”. (Vol. III:278).

## 2. Libertad y nación chilena

A partir de lo expuesto, se colige que el fulcro de la nación, según Luís Barros Borgoño, se encontraba en las instituciones que consagraban la libertad de los ciudadanos, mediante el equilibrio de poderes republicano.

Amar la patria, era amar a la república. En esto, Barros Borgoño continuó una larga tradición que se remontaba a los escritores de la antigüedad, especialmente los romanos, a los cuales los tribunos chilenos del XIX, “hombres de palabras”, tanto admiraron y quisieron imitar (Vicuña, 2003).

El gran legado de los romanos, expuso Barros, fue llevar la libertad que los griegos conocieron, a todo el orbe conquistado por ellos. A medida que los legiones se imponían, las poblaciones se iban “nacionalizando” en las “costumbres y en los derechos de los ciudadanos romanos” (Vol. II:98). La adscripción a la ciudadanía romana no estaba sujeta, por tanto, a la condición étnica de la persona (a su grupo de pertenencia racial y cultural), sino al hecho de mostrar lealtad a las leyes e instituciones que Roma se había dada, con el fin de garantizar y disciplinar la libertad.

Si bien la república colapsó, el principio de libertad subsistió, hasta que a fines de la edad media volvió a brillar, y a refulgir, de una forma nunca antes vista, en la modernidad, con la constitución de los estados naciones.

Bajo esta lógica el principio de la libertad era lo eterno, y las naciones, que adoptaban el modelo republicano (Chile, después de la Independencia), la realización concreta de ese principio, el cuerpo donde anidaba el espíritu de la libertad.



Las naciones, en consecuencia, no eran una entidad racial o una tradición cultural que cruzaba siglos, imperecedera, inmutable (como lo supusieron los románticos). Para los liberales (Barros Borgoño, por cierto) la nación era una realización histórica, que podía nutrirse de una herencia compartida y vínculos raciales, sin que ello fuese la condición sine qua non. La clave estaba en la decisión, por parte de un grupo humano, de constituir sociedad política, en base al principio de libertad, creando leyes e instituciones que las garantizaran e inculcando en la población (en la joven generación, primeramente) compromiso y afecto hacia el orden establecido, lo que se llamó “virtud cívica” y, más genérico, “civilización”.

Que para los liberales la nación no era homogeneidad racial y cultural, sino consentimiento pactado, en torno a las leyes que ordenaban el ejercicio de las libertades, queda más claro a la luz de los comentarios que Barros Borgoño vertió en relación con los pueblos indígenas que habitaban Chile.

De estos el referido autor destacó sus características etnográficas, “muy peculiares”, puesto que constituyeron “una familia única, con un solo idioma (...) [y] los mismos caracteres fisonómicos”. No obstante esta unidad, Barros concluyó los “indios chilenos no formaban un cuerpo de nación (...) no tenían entre sí vínculos de unión, vivían en frecuentes guerras (...) no reconocían rey, ni ley; y entre ellos el más valiente era el más temido” (Vol. I:249).

Fue la Corona española la que introdujo los primeros elementos de civilización, a través de las leyes de indias y el mejoramiento de la costumbres. Pero andando el tiempo, estos avances se hicieron insuficientes. Hombres preclaros, que bebieron en la fuentes de ilustración, comprendieron “el estado de atraso de la colonia (...) y las trabas y dificultades que el régimen existente oponía a toda esperanza de mejoría y a toda aspiración de bienestar y de igualdad política, de libertad comercial y de progreso económico” (Vol. III: 276).

Bajo esta óptica, el hecho inesperado de la invasión napoleónica a España no puede verse como un accidente que terminó gatillando la constitución de Chile como nación independiente. Ante la pregunta de si la historia tiene sentido, o ella no es más que un permanente devenir, un caótico fluir en último término inasible e ininteligible, la respuesta que se desprende de la obra de Barros es clara: la trayectoria de los pueblos no es azarosa, sigue un sentido, por lo tanto, aquellos hechos que abren paso a los grandes procesos, tienen explicación y es misión del historiador, como de quien estudia la historia, dar con la lógica subyacente.

Chile, como el resto de las naciones americanas, reaccionó a un hecho concreto (el cautiverio del rey) y en este marco se organizó autónomamente, hasta el regreso del monarca, supuestamente. No obstante, indica Barros, “a la sombra del nuevo estado de cosas, surgieron en todas partes las ideas de segregación de la madre patria” (Vol. III:144), ¿por qué?, porque la libertad, el agente que movía la historia (con astucia, parafraseando a Hegel), vio en los acontecimientos de 1808 una oportunidad para anotarse un nuevo triunfo, y continuar su despliegue a nivel global.

De lo anterior se colige que el enfoque histórico que sustenta Barros, en fondo, no es distinto al modo en el que la religión cristiana concibió el desarrollo del mundo. Si el agente, en

este caso, era la Divina Providencia, en el de la “religión” que Barros profesó, era el espíritu de la libertad que hacía a los individuos, reunidos en naciones, sacudirse de la opresión y desarrollar un modo de vida conforme lo exigía la civilización.

La nación, máximo estadio de organización al que podía aspirar una comunidad, se erigió como el referente moral principalísimo, por ser la encarnación de la libertad.<sup>2</sup> En el contexto de secularización, ella, en reemplazo de Dios, debía “hablar” al individuo (futuro ciudadano) desde su interior, y para conseguir esto, textos como el de Barros (que se presentaron como una “relación verídica, razonada y conmovedora de los acontecimientos pasados”) hicieron las veces de verdad revelada. Bajo estas coordenadas se comprende que todo el dispositivo educacional y cultural que se puso en marcha a fines del siglo XIX haya adoptado, como dijo Croce, un tono religioso, pues rescató lo “esencial e intrínseco” a toda religión: “un concepto de la realidad y una ética acorde” (Croce, 1996:16).

En 1918, cuando se publicó el último tomo del *Curso de historia general*, en un contexto social agitado y el mundo en guerra, la revitalización de la fe en la “religión de la libertad” se presentó como una tarea urgentísima, habida cuenta del “descreimiento” de las masas en el sistema parlamentario y los ataques que recibió de caudillos como Arturo Alessandri. Barros, que terminaría enfrentándose al “León” en elección del año 20, asumió este desafío, escribiendo que, para el presente, el estudio de la historia antigua resultaba fundamental porque “los fenómenos sociales que agitaron la república romana (...) son los mismos que han continuado sacudiendo al mundo en todos los momentos de las grandes convulsiones (...) las luchas civiles son sus desordenes y sus horrores, con sus persecuciones y sus caudillos, son las luchas de todas las épocas y de todos los países, y marcan el período de las grandes transformaciones a que están sujetas las sociedades humanas en el transcurso de los siglos”. (Vol. IV:12 y 13).

Mirar el pasado, para comprender el presente y desde aquí trazar un futuro, era el objeto de la enseñanza histórica. Si esto se hacía conforme al pensamiento liberal, la conclusión era obvia: los cambios que la sociedad requería no podían efectuarse, a costa de sacrificar las instituciones que se crearon para garantizar las libertades ciudadanas. El conocimiento sobre las guerras civiles, que acabaron con la república romana, debía servir para percatarse de los riesgos de seguir a caudillos que terminaban velando por sus intereses personales y no los del colectivo, fracturando la unidad nacional.

Si el caudillo, además, actuaba como cuña para la penetración de agentes extranjeros, interesados en provocar inestabilidad e imponer la dictadura, el peligro era doble. A partir de esto, no extraña que la coalición que respaldó a Barros en la contienda del año 20, haya pagado un inserto en la prensa, para condenar a Alessandri, bajo el título: “Hannibal Ad-Portas”. El

<sup>2</sup> La “sociedad” (nacional y liberal, se entiende) ocupó el lugar que tradicionalmente tuvieron las fuerzas extra terrenas, vistas como rectoras del destino humano. Émile Durkheim, contemporáneo de Barros, expresó esta idea con meridiana claridad al indicar que la sociedad (entendida como “cuerpo de nación”, como decía Barros), jugaba “el mismo papel en la vida moral que aquel que las mitologías le asignaron a los dioses de todos los tiempos” (Durkheim: 1998:48).

destinatario de este mensaje no era la masa popular, sino la elite que leía *El Mercurio* (donde se publicó el inserto) y que se había formado en la selectiva enseñanza secundaria, con los libros de Barros probablemente. Eran ellos los que debían traer a su memoria lo que el título evocaba, con el fin de tomar consciencia respecto al peligro que asechaba a la república, y tomar las providencias del caso. Qué duda cabe, para Barros la historia que se estudiaba era historia contemporánea, aunque los hechos narrados hubiesen acontecido hacía milenios.

## **EL MANUAL DE HISTORIA DE CHILE Y LA “RELIGIÓN NACIONALISTA”**

### **1. Relevancia del principio de autoridad**

Francisco Frías Valenzuela es, con probabilidad, el autor de textos escolares más conocido. Sus manuales de historia general y de Chile siguen publicándose, pese a que las primeras ediciones de estas obras datan de los años treinta y cuarenta.

En 1950 el citado autor realizó una síntesis del contenido de sus cuatro volúmenes dedicados a la historia nacional (1947-1950), con adiciones provenientes de los primeros textos que publicó, referidos a historia universal. El resultado se plasmó en *Manual de historia de Chile*.<sup>3</sup>

Este libro fue concebido para una clase de historia de Chile, exclusivamente, lo que marca una diferencia con el texto de Barros que, fiel a los parámetros curriculares del siglo XIX, insertó la historia nacional en el marco de la historia general, entendida como historia de la civilización.<sup>4</sup>

En línea con la tradición historiográfica decimonónica, el Manual de Frías se presentó como una relación veraz de hechos ocurridos en el pasado, certificados por la ciencia; puesta en estilo narrativo, apegado a una cronología. En este punto, Frías y Barros se hermanaron. Ambos buscaron proyectar rigurosidad y apego al dato positivo y compromiso con la historia ad narrandum que Bello prescribió. Las diferencias se dieron a nivel interpretativo.

El “revisiónismo” de los años treinta y cuarenta caló hondo en Frías. En buena parte, su visión de la historia se estructuró en base a las premisas nacionalistas y conservadoras de Francisco Antonio Encina, que situaron el fulcro de la nación no en la libertad (objetivada en el sistema republicano que propendía al equilibrio de poderes), sino en el principio de autoridad, que se hacía respetar, aun cuando se pasaran a llevar derechos individuales, intereses grupales, e incluso, la voluntad popular, expresada en las urnas; todo en virtud de un caro objetivo: alcanzar el bien público.

<sup>3</sup> Frías, F. (1950) *Manual de Historia de Chile*. Ed. Nascimento

<sup>4</sup> La “nacionalización” de la historia, de la que Frías participó, fue el resultado de una lucha que desde inicios del siglo XX fue librada por sectores que reivindicaron la necesidad de dar la cultura “nacional” una atención preferente, a fin de sortear los peligros fractura y disolución, a raíz de la lucha social (Lira, 2004). El supuesto fue que el mejor conocimiento de lo que, por encima de todo, unía a los chilenos permitiría avanzar hacia mayores grados de integración. Luis Galdames (1908), abrió paso a una enseñanza de la historia patria que reconoció un espacio diferenciado y destacado en la currícula, tal y como lo demandaron Encina y otros exponentes de la “educación útil”, que se levantaron en oposición a la educación humanista y cosmopolita, típicamente liberal. Frías Valenzuela, discípulo de Galdames, continuó esta tarea. *El Manual de historia de Chile* fue prueba de ello. -

Históricamente, las bases para sostener que los chilenos debían ser gobernados por autoridades con don de mando y poder efectivo para ejercerlo, se encontrarían en el período colonial, cuando en virtud de circunstancias históricas únicas se conformó la “raza chilena”, un tipo particular de grupo humano, que requeriría del ejercicio efectivo de la autoridad (autoritario incluso), para repeler sus tendencias anómicas y canalizar provechosamente sus energías, en el marco de un orden establecido.

Siguiendo a Frías, todo se inició con la Conquista. En este período Hombres de “mentalidad moderna” arribaron a este territorio, a poner orden en medio de un sustrato poblacional definido como “un conglomerado amorfo de tribus que sólo se unían para pelear” (p. 101).

La presencia del elemento indígena fue clave para definir la idiosincrasia del chileno, no porque estos descendieran directamente de los araucanos, sino porque la “homérica resistencia” que ofrecieron al español obligó a que el Imperio seleccionara “en sentido militar a españoles que vinieron a Chile (...) las condiciones militares que demostró más tarde el pueblo chileno, provienen de este tipo de español seleccionado militarmente y no de la raza aborigen” (p. 105).

Conquistado el territorio que llegaba hasta el Biobío, otro desafío vino forjar la idiosincrasia chilena: esforzarse por producir riquezas en un medio que no era prodigo en ellas. Esta actitud habría evitado que la sociedad chilena (criollos y “pueblo”, es decir mestizos, mezcla de español con indio sometido) cayera en la “molicie” que caracterizó a los colonos, en otras partes de América, donde la riqueza se daba fácil y a consecuencia de ello, se llevaba “una vida fácil, lujosa y sedentaria” (p. 118).

Pero el esfuerzo y la capacidad de sobreponerse a las adversidades no fueron las únicas marcas de origen de la raza chilena. Junto a este saldo positivo se dio uno negativo: los criollos destacaron por su espíritu levantisco, que se tradujo en “indisciplina frente a las autoridades” (p. 111). El pueblo mestizo, por su parte, al estar desarraigado del “admapu de sus antepasados indígenas” y no ser, en propiedad, españoles, careció de “las normas de la civilización”. De ahí sus vicios, en especial, “la embriaguez, [y] la criminalidad” (p. 206).

Si estas taras de la raza no terminaron en anarquía, fue porque los gobernantes que actuaron a nombre de los reyes Borbones (que introdujeron en España “los hábitos centralizadores de Luis XIV”, p. 151), lo impidieron. Al disciplinar al pueblo, el Chile del siglo XVIII conoció una “época apacible a la vez que progresista en la que la sociedad chilena llega a alcanzar cierto grado de estabilidad y madurez que la llevará a la emancipación en el siglo siguiente” (p. 200).

De este modo, el proceso de independencia (que concluyó con la conformación de Chile como estado independiente), sería la resultante de un proceso social y cultural, de largo aliento, que desembocó en la creación de un pueblo que los delegados de la monarquía absoluta disciplinaron. Ya maduro, ese pueblo o nación chilena, estuvo en condiciones de hacer frente al hecho inesperado de invasión napoleónica a España, autogobernándose, y luego, declarando su independencia.

Quien lideró la entrada de Chile al círculo de las naciones independientes fue una elite que se vio impelido a ello, más por la coyuntura que por influencia de ideas extranjeras, de corte ilustrado. En este punto, Frías contradijo los dogmas de la “religión de la libertad” (que Barros profesó), señalando, con grandes caracteres, que “LA REVOLUCIÓN FRANCESA NO INFLUYÓ EN LA EMANCIPACIÓN”. A renglón seguido, nuestro autor precisó que para los criollos, la lectura de los enciclopedistas fue “puro pasatiempo intelectual”, un gusto que, contra lo que se creía, perjudicó a quienes tempranamente alentaron la independencia, ya que “el temor instintivo –dice Encina– de que ocurriera en Chile lo que en Francia, fue precisamente uno de los mayores obstáculos con que tropezó la emancipación” (p. 233).

Así entonces, si Chile terminó independizándose y reemplazando el régimen monárquico por el republicano, fue porque las circunstancias históricas, immanentes, llevaron a ello y no porque una razón abstracta, trascendente, llamada libertad, guiara el destino de la nación. De hecho, cuando algunos gobernantes, en la post independencia, intentaron dar forma a un sistema inspirado en los ideales democráticos de la ilustración, legislación mediante, desataron la “anarquía”.

Según se desprende de la lectura de Frías, un pueblo no se modela a partir de leyes (como postulaba el ideario clásico liberal), todo lo contrario, las leyes y el gobierno deben acomodarse al carácter del pueblo. Fue esto lo que, en última instancia, explicaría el fracaso de los ideales democratizadores promovidos por el pipiolismo (“grupos de aventureros internacionales o de chilenos exaltados”, p. 310) y el triunfo de las fuerzas conservadoras, en los campos de Lircay.

No obstante, el triunfo militar del bando que con sentido práctico y realista aspiró a dirigir el país fue solo un primer paso. La consolidación de este ideario se habría alcanzado con Portales, cuyo principal logro, según Frías, fue haber impuesto un estilo de gobierno situado por encima de facciones de partido, grupos sociales y caudillos. En manos de este enérgico ministro, el principios de autoridad “renació como por encanto, ahogando la anarquía, el desorden y la incuria” (p. 322).

## **2. Nacionalismo y modernización**

Como se ha dicho, reconocer que en el pueblo chileno, producto de experiencias históricas concretas, anidaba una energía que requería ser encauzada por una autoridad fuerte y competente (para ser constructiva y no devenir en anarquía) fue la lección cívica que el *Manual de Historia de Chile* buscó transmitir. Cabe preguntarse ahora por las razones que llevaron a que este mensaje fuera tan bien acogido, pues, no por nada, el referido Manual fue el texto escolar sobre historia de Chile más difundido y conocido del pasado siglo.

Más allá de los méritos didácticos de la obra de Frías, a nuestro juicio su popularidad radica en la capacidad para haber hecho traducible, a lenguaje escolar, ideas que dieron forma a un imaginario de nación “nacionalista” (valga la redundancia), ampliamente compartido en la época y que se erigió en oposición a la cosmovisión liberal, en su dimensión más excluyente.

Como se sabe, en su primera etapa el discurso liberal fue incluyente: apostó por una identidad cultural amplia, nacional, superpuesta a las diferencias locales o regionales, individuales o sociales, inclinándose por una identidad política basada en el principio de ciudadanía, y, por ende, en el reconocimiento del derecho de todos los miembros de la comunidad para participar en la conducción del gobierno, de forma directa o a través de representantes.<sup>5</sup> Con posterioridad, este concepto de “nación cívica” (Quijada, 2003) se tornó estrechó y excluyó a quienes aparecían, por supuesta “incompatibilidad” racial, ajenos a la civilización.<sup>6</sup> La obra de Barros ilustra este ánimo excluyente, propio de la idea de “nación civilizada”, al sugerir que la historia debía ocuparse, únicamente, de la raza blanca, “porque es ella la que domina en el mundo y aquella cuya historia nos interesa conocer [puesto que] casi todos los pueblos civilizados pertenecen a esta raza” (Barros, Vol. IV: 35). El conocimiento de otras razas, como la “cobriza”, indígena, merecieron escasa atención por parte de este autor.

En contraposición, el texto de Frías dio mayor atención al tema de los grupos indígenas que habitaban Chile antes de la Conquista, aportando información etnográfica actualizada respecto de estos y sus modos de vida en el presente. Más significativo es el interés del citado autor por resaltar el carácter mestizo del pueblo chileno, mezcla entre la “raza blanca” y “cobriza”, en la conceptualización de Barros.

Pero la atención concedida a los sectores que conformaban la mayoría social no se limitó a aspectos puramente raciales (como en Barros). Frías, en sintonía con el planteo de los grupos nacionalistas de su época, relevó la figura del mestizo y denunció las penurias de la que era víctima, a causa del mal manejo de la cuestión social por parte de la oligarquía.

En efecto, la insensibilidad de los poderosos (la oligarquía) hacia el pueblo, se proyectó en Frías como el argumento central para exigir un cambio de régimen. El Estado, en manos de

<sup>5</sup> Mucho se ha especulado respecto a las razones que llevaron a que la elite optara por un referente nacional retóricamente inclusivo, por oposición a uno excluyente, basado, por ejemplo, en la segregación ética y legal por motivos étnicos. Algunos sostienen que dicha opción fue mera hipocresía, otros, en cambio, la ven como el resultado del compromiso efectivo, de los “padres fundadores”, con el ideario liberal, olvidando que la patria del liberalismo, Gran Bretaña, no tuvo problemas en consagrar la exclusión en sus estatutos coloniales. Existe otra línea argumental que plantea que la inclusión respondió a dinámicas sociales asentadas en el tiempo colonial (por ejemplo, “prácticas seculares de relaciones interétnicas, jerárquicas pero relativamente flexibles”, como sugiere Guerra, 2003); o bien, a coyunturas producidas a raíz del quiebre con el Imperio español y la necesidad de consolidar un nuevo orden político, lo que obligó a que la elite “concordara” con sectores populares un proyecto de nación. En esta última reflexión se sitúan las tesis de Florencia Mallon (2003). Esta autora, sostiene que el discurso sobre la nación no “bajó”, así sin más, desde la elite al pueblo llano, pues este también participó en su elaboración. En México, por ejemplo, los campesinos indígenas se habrían sumado a la causa nacional, convocados por una elite que al verse amenazada (interna y externamente), se mostró dispuesta a negociar con ellos, a fin de conjurar el peligro. Bajo esta óptica, si hubo inclusión en el discurso sobre la nación, fue porque los sectores populares así lo demandaron). En países como Chile, donde la elite rápidamente consolidó su dominio (restringiendo el margen de maniobra para que los “de abajo” pudieran imponer sus términos a la hora de proyectar la nación) también se habría dado la participación popular en la definición de la nación, a través, por ejemplo, de las fiestas nacionales, que si bien transmitieron ideas y valores provenientes de la elite, fueron permeadas por tradiciones populares que le dieron un sentido muy distinto a que originalmente se presupuestó (Peralta, 2007). Este enfoque, que releva la condición del sujeto popular como agente constructor de la nación (con mayor o menor incidencia, en razón de circunstancias históricas concretas), se inscribe dentro de una línea argumental que plantea que la nación debe analizarse como un fenómeno dual: surge desde arriba pero no se comprende sin los de abajo (Hobsbawm, 1997).

<sup>6</sup> Este proceso habría corrido en paralelo al proceso de consolidación de las elites. Estas, desde mediados del siglo XIX, habrían prescindido de buscar alianzas con sectores no identificados a su pertenencia social. En este escenario, comenta Quijada (2003), el concepto de “nación cívica” fue reemplazado por el de “nación civilizada” que incluyó, únicamente, a los “iguales” que compartían un mismo modo de vida, tildado de “civilizado”, por contraste con el que caracterizaba a los sectores populares, tachado de bárbaro.

los liberales, acusó este autor, limitó su rol social al papel de “gendarme”, lo que claramente resultaba insuficiente, e inapropiado para abordar los graves problemas sociales, agudizados durante la “República parlamentaria”, cuando una oligarquía “de plutócratas y aristócratas” se hizo con el control del gobierno, “por intermedio de los partidos conservador, liberal, liberal y liberal democrático” (p. 457).

En el plano social, lo que caracterizó a este gobierno de los partidos (que rigió al país entre 1891 y 1920) habría sido su insensibilidad frente a las legítimas demandas de los sectores populares, lo que explicaría porque “la Gran huelga de Iquique” de 1907, que reunió a 10.000 trabajadores (que reclamaban por “el pago de los jornales al tipo de cambio” y “el comercio libre para evitar el abuso de las pulperías”) terminó silenciado por las armas, haciendo que los obreros siguieran “en su infeliz condición” (p. 487).

Frente a esto, construir un orden justo, bajo la égida de un Estado que impulsara el crecimiento y, a la vez, velara por el bienestar de la “raza”, se presenta, en el texto de Frías, como el desiderátum de una acción política regeneradora, encabezada por un gobernante enérgico y desinteresado, dispuesto a aplicar el cauterio “abajo”, pero también “arriba”, al modo de Portales. A mediados del siglo XX, cuando se publicó el *Manual de la Historia de Chile*, esa figura no podía ser otra que la del popular Ibáñez, el “general de la esperanza”, quien prometió barrer con las corrupciones e incapacidades de la clase política, a fin de instalar un orden justo para todos.

En nuestra opinión, el éxito que Ibáñez obtuvo en las urnas, el año 1952, está conectado con el éxito editorial conseguido por Frías. Ambos, en sus respectivas áreas, levantaron discursos que supieron sintonizar con un imaginario social ampliamente compartido y que se erigió en oposición a la “nación civilizada” de los liberales, al reivindicar la idea de “nación homogénea”, término del que se vale Mónica Quijada para definir un proyecto de comunidad articulado sobre la base de que toda la población tiene derecho “a participar de los beneficios de la nación” (Quijada, 2003:315).

La “nación homogénea”, por su sentido integrador, se situó en la antípoda del imaginario de país incoado en la edad oro de la burguesía (“nación civilizada”), excluyente hacia adentro (bárbaros) pero incluyente hacia afuera, si por “afuera” se entiende civilización occidental y adhesión sus principios, universales, arraigados en la ilustración.

El compromiso de Frías con la idea de “nación homogénea” explicaría su sesgo antiliberal (manifiesto en su negación a considerar las ideas ilustradas como antecedente de la emancipación, o en su crítica al individualismo), y su inclinación, romántica, a valorar “el pueblo”, rastreando sus orígenes en el Antiguo Régimen (Conquista y Colonia) y derivando de él, de su idiosincrasia, y no de leyes abstractas, reglas de buen gobierno que sirvieran para canalizar positivamente la energía vital de la raza chilena. En función de esas reglas, Frías justificó la necesidad de dar con un gobierno impersonal y autoritario, que inspirado en el bien público, pusiera coto a las tendencias levantiscas que se observaban tanto “arriba” como “abajo” de la estructura social.

No obstante, el concepto de “nación homogénea” no fue el único referente que inspiró a Frías. El sentido integrador que reclamó, coincidió con el proyecto de “nación cívica” emergido de la Independencia. Por otra parte, de la “nación civilizada” Frías recogió su talante “materialista”, bajo el entendido que el progreso material, viabilizado por la industria, era condición sine qua non del desarrollo nacional, de ahí la importancia que le concedió a toda acción encaminada a impulsar, desde el ente público, el desarrollo industrial.

En definitiva, para el autor que estamos comentando, la modernización que Chile requería, demandaba integración social y acción ejecutiva enérgica, volcada hacia el plano económico y social. Este cambio debía ser dirigido por gobernantes inspirados en la tradición política que la historiografía conservadora glorificó, bajo el rótulo del portaleanismo.

### 3. El nacionalismo como religión e ideología

Previamente hemos sostenido que el texto de Barros puede leerse como un esfuerzo por reafirmar propagar la fe en los principios del liberalismo. Esta “religión de la libertad”, instaló un ethos a partir del cual los “fieles” debían conducir su vida y articular comprensiones respecto a su pasado, presente y futuro, no sólo como individuos, sino como miembros de una comunidad conformada por muertos y vivos, llamada nación.

El nacionalismo de los nacionalistas, como Frías, también puede interpretarse como una creencia religiosa que “sustenta, cura, reconforta, resarce, enriquece, retribuye explica, obliga, bendice, clarifica, reconcilia, regenera, redime o salva” (Geertz, 2002: 159).

La “religión nacionalista” procuró, en medio de una crisis que amenazaba disolver la comunidad, dar señas de estabilidad y suscitar disposiciones de ánimo (reforzada por ritos cívicos) que tendieran al aglutinamiento de voluntades en torno a aquello que constituía lo propio y singular del ethos nacional.

En este punto es donde el nacionalismo de los nacionalistas (Frías), más se distanció del nacionalismo liberal (Barros). Este, movido por la universalidad del ideario ilustrado, concibió una nación cosmopolita, abierta a los logros de la civilización provenientes de Europa y arraigada en ciertas zonas de América (situadas a la vanguardia de la modernización). Según se ha visto, esta idea de nación entró en crisis en la primera mitad del siglo XX, dando paso a una nueva trama nacionalista, de cuño romántico, que se propuso rescatar “aquello que es más particular de un pueblo: las costumbres, la lengua, los refranes, los modos de ser, la tradición”; haciendo de lo cultural, “el criterio central de existencia de la nación” (Subercaseaux, 2007: 116).

Para integrar a los de adentro, los nacionalistas excluyeron a los de afuera. Por esta razón Frías cuestionó el “patriotismo chileno-americano”, de O’Higgins, inclinándose por el “patriotismo chileno”, a secas, de Portales, “excluyente y exclusivo” (Frías, 1950: 319).

En este último sentido de patria, la nación halla su fulcro no en las leyes y ni en la institucionalidad que la comunidad política “pactó” (como se desprende del patriotismo republicano de Barros), sino en las raíces étnicas y culturales que singularizan a la comunidad nacional. Bajo



este concepto, la lealtad cívica tiene menos que ver con el apego a una determinada forma de organización política (republicana), y sí, mucho, con el respeto hacia la idiosincrasia del “ser” nacional. De ahí que para Frías el desequilibrio de poderes (reflejado en el autoritarismo presidencial), lejos de ser una perversión (como en Barros) se proyecta como el modelo que mejor se ajusta al tipo de gobierno que, por naturaleza, requiere el chileno.

Leída desde la experiencia autoritaria reciente, los preceptos en los que se afirmó la “religión nacionalista”, por sus sesgo portaleano, suscitó comentarios desfavorables por parte de una historiografía que, desde abajo y en actitud de resistencia, aspiró combinar el rigor metodológico con el compromiso ético en favor de la democracia y los derechos humanos.

El estructuralista Marcelo Carmagnani, exponente principalísimo de esta corriente, vio en el texto de Frías un vehículo del que se sirvieron los “intelectuales orgánicos de la oligarquía”, como Edwards y Encina, para instalar “mitos colectivos” funcionales al sector social que representaban. El éxito de esta operación habría sido tal, que la izquierda terminó abrazando “la visión histórica de país tributaria de los mitos oligárquicos”, coartando con ello la posibilidad de construir una hegemonía alterna a la de los sectores dominantes, lo que en parte, explicaría el fracaso de la Unidad Popular (Carmagnani, 1980).

El citado autor está en lo cierto respecto al vínculo que une al texto escolar de Frías con los artífices de lo que él concibe como intelectuales oligárquicos. De hecho, Encina vertió elogiosos comentarios en relación con esa obra.<sup>7</sup> Pero de ahí a sostener que el *Manual de Historia de Chile* fue un instrumento utilizado por las clases dominantes (que hablaron a través de Encina) para perpetuar su dominación, es algo que requiere de un examen más detenido, especialmente si se consideran las tesis planteadas en los últimos trabajos de Bernardo Subercaseaux.

Este autor le quita a Frías, y al resto de los historiadores tachados de “nacionalistas” y “conservadores”, el sambenito de ser exponentes de la “ciencia política oligárquica”, que buscó, con éxito, instalar una imagen de país que bajo el engañoso paraguas de la unidad defendió los intereses de la clase dominante. En su opinión, la historiografía nacionalista fue exitosa, porque supo sintonizar con un imaginario social que atrajo a diversos sectores, que compartieron una misma idea de nación “como una unidad política integradora”, situada “más allá de los intereses sectoriales” (Subercaseaux, 2008: 183).

Visto así, el discurso nacionalista que emana de la obra de Frías no sería la mera enunciación, deformante, de los intereses de la clase dominante. Más bien, se trataría de un discurso que supo “sintonizar con el clima cultural de época y con los parámetros del imaginario nacional en un momento en que era necesario integrar a nuevos sectores sociales” (Subercaseaux, 2008: 186).

---

<sup>7</sup> En la parte final del Manual de Historia de Chile, y como anexo, los editores publicaron un extracto de una carta personal que Encina le envió a Frías, a propósito de los primeros volúmenes de la Historia de Chile, que precedieron al referido Manual. El extracto seleccionado dice así: “Estimado amigo: acabo de leer los dos volúmenes publicados y las pruebas del tercero hasta 1891 de su Historia de Chile. Con su síntesis ha llenado Ud. Un vacío que ya no era posible prolongar sin mengua para nuestra cultura”.

Para probar esta tesis, Subercaseaux confronta los tópicos de la obra de Encina (la fuente más citada por Frías), con el discurso de las organizaciones populares de la primera mitad del siglo XX. Su conclusión, es que uno y otro se movieron en el mismo universo de representación: “el supuesto de una raza chilena diferente; el roto y el aborígen como figuras centrales en la historia del país; el carácter excepcional que tendría Chile en el concierto de las naciones sudamericanas por su tradición y sus victorias frente a las naciones vecinas; el rol de la guerra de Arauca y de la Guerra del Pacífico en la formación de la nacionalidad...” (Subercaseaux, 2008: 185).

De este modo, las positivas notas que un influyente intelectual de izquierda, como Julio César Jobet, escribió en relación con el manual de Frías,<sup>8</sup> no sería un ejemplo que ilustra la obnubilación (obtusa) en la que cayeron los sectores populares, al adherir a los referentes identitarios de la derecha oligárquica. La explicación es más compleja, pues supone entender que una ideología, como el nacionalismo, no siempre, ni necesariamente, actúa deformando la realidad para legitimar la dominación, pues también funciona constructivamente, cuando se erige como soporte de una comunidad en crisis, que al ver amenazada su identidad, recurre a un cuerpo de “imágenes esquemáticas del orden social” (Ricoeur: 1992), eficaz para sobrellevar la tensión.

Si algo tuvieron en común el nacionalismo liberal (Barros), el de los nacionalistas (Encina) y el de los socialistas frentepopulistas (Jobet), fue que los tres se propusieron avanzar a la modernidad sin desagregar la comunidad. Los tres, en definitiva, “conjuraron” la modernidad, para atraer su fuerza transformadora y, al mismo tiempo, exorcizar los peligros que esa fuerza podía arrastrar tras de sí, principalmente, individuación y atomización social.

En consecuencia, no se equivoca Kosselleck (1993) cuando al referirse a los “conceptos políticos de movimiento” (que portan el sufijo *ismo*, como *nacionalismo*) señala que ellos, en medio de la crisis producida por el tránsito de la sociedad tradicional a la moderna, cumplieron el papel, ideológico, de asegurar la continuidad en la ruptura y de este modo resguardar la identidad de la comunidad.

## HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES: VERDAD Y MÉTODO

### 1. Reflexibilidad crítica

En un marco donde las ideologías han dejado de marcar la presencia de antaño, y donde los estados, en medio de una creciente globalización, se proyectan como “nodos” dentro de “una red de poder más amplia” (Castell, 1999: 334), ¿qué imagen de nación transmiten los textos escolares?

<sup>8</sup> “De la exposición que hemos hecho del libro del sr. Frías se desprende, sin lugar a dudas que es una obra de mérito excepcional y que viene a ocupar un sitio destacado en la literatura histórica nacional”. En Revista *Atenea*. Universidad de Concepción. Abril de 1949.

Para responder a esta pregunta, nos valdremos de una obra escrita por dos historiadores (Pedro Milos, Pablo Whipple) y una doctora en didáctica de la historia (Lilyan Almeyda) que lleva por título *Historia y Ciencias Sociales*, la cual sigue los lineamientos curriculares prescritos para el segundo año de enseñanza media.<sup>9</sup>

Lo primero que resalta al contrastar este texto con los que previamente se han comentado, es que este cumple con la profecía de un destacado exponente de la Escuela de los Annales, quien hace algunas décadas planteó que “más pronto o más tarde” la enseñanza escolar de la historia se desprendería “de la mitología, o de la leyenda, al probar la objetividad de su exposición”, convirtiéndose en “una iniciación a la crítica” (Crubellier, 1991: 452).

En efecto, sintonizando con este ánimo desmistificador, *Historia y Ciencias Sociales* renuncia a afirmar una sola verdad sobre del pasado, en relación con la construcción de la sociedad chilena, optando, más bien, por crear conciencia respecto a la pluralidad de perspectivas con que es posible abordar la historia. El desafío aquí, es hacer que los estudiantes comprendan que toda investigación y narración histórica “son necesariamente interpretativas” (p. 11).

Los historiadores, se concluye, buscan apearse al método científico (“para disminuir lo más posible la subjetividad en sus interpretaciones”), pero lo hacen desde una determinada corriente historiográfica, que representa “perspectivas de análisis ligadas a la persona del historiador, a la época y la cultura en que está inserto y a los parámetros ideológicos que maneja. Es normal, entonces, que existan diversas visiones de la historia” (p. 12).

Por último, a la hora de precisar el sentido de estudiar historia en el ámbito escolar, los autores del libro que cometamos expresan que este consiste en ayudar a “identificar errores y reflexionar sobre ellos...y tomar como modelo sus conductas positivas, éxitos y aciertos”. A esto se agrega que la historia, como “actividad intelectual”, posibilita el desarrollo de las habilidades “para un aprendizaje activo y crítico” (p. 16).

El primer punto, se inscribe en la finalidad que los clásicos resumieron diciendo: “historia, maestra de la vida”. Lo segundo, se vincula a la profecía de Crubellier: que la historia escolar se terminaría convertida en una “iniciación a la crítica”.

Este doble propósito explica la tensión que atraviesa al texto. Por una parte se busca que los estudiantes extraigan lecciones de buen vivir que permitan la convivencia social, bajo reglas y principios universalmente reconocidos y valorados: diversidad cultural, derechos humanos, en una palabra, democracia. Hay, por tanto, una renuncia al cientificismo que se abstiene de instalar un referente moral que guíe conductas. La enseñanza de la historia, para Almeyda, Milos y Whipple, lo mismo que para Barros y Frías; es formativa y no sólo informativa, de ahí la pertinencia de exhibir “modelos” para imitar o reprobar.

Esos modelos abundan en los textos ya analizados: se trata de individuos (Portales, Luís XIV, Cromwell) o sujetos colectivos (“el pueblo”, la “oligarquía”); sin embargo, en la obra de que

---

<sup>9</sup> Almeida, L; Milos, P; Whipple, P (2007). *Historia y Ciencias Sociales*. Ed. Marenostrum.

ahora comentamos la enseñanza por modelos se difumina, probablemente, porque la finalidad referida al desarrollo de la reflexividad crítica termina atenuando, cuando no anulando, el propósito de hacer de la historia una maestra de la vida.

El privilegio de esta última finalidad se expresa, nítido, en las secciones destinadas al trabajo práctico de los alumnos con las materias que conforman el relato central del texto. Nos referimos al apartado “Laboratorio de las ciencias sociales” (subdividido en “Taller de fuentes históricas” y “Análisis de interpretaciones históricas”); que se complementa con otra sección denominada “Métodos y técnicas del trabajo en ciencias sociales”, que incluye “Análisis y comentario de fuentes históricas” y “Elaboración de un ensayo histórico”, entre otras propuestas de trabajo didáctico.

Es en estos apartados donde lo declarado (que la investigación y narración histórica “son necesariamente interpretativas”) tiene visualización práctica. Por ejemplo, a propósito de la historia del siglo XX y el golpe de 1973, en “Análisis de interpretaciones históricas” se invita a los alumnos a confrontar las visiones de Angell, Vial, Pinto y Salazar, y responder si las distintas interpretaciones podrían servir “para dar una imagen del pasado, o las contradicciones entre ellas lo impiden” (p. 225).

La apuesta es que los alumnos, guiados por el docente, articulen una respuesta que, ateniéndose a los textos presentados, probablemente llevará a concluir que es difícil, sino imposible, concordar en un único relato para la historia nacional; lo que estaría reforzado por otra actividad (“yo tenía 15 años en 1973”, p. 227) que consiste en entrevistar a sujetos que eran jóvenes, el día del Golpe, para que narren su vivencia de este hecho y entreguen su particular impresión sobre sus efectos.

Esta forma de encarar la enseñanza de la historia cumple con creces el propósito de caución científica reclamado por Crubillier. Además, demuestra que es posible una educación que respete la diversidad y promueva el diálogo entre quienes piensan distinto, uno de los más altos propósitos asignados a la escuela plural y democrática.

A la luz de estas observaciones, es claro que el panorama que traza Carretero respecto a una enseñanza histórica “forzada y precoz”, alejada del desarrollo de “habilidades críticas, como lo demandan los objetivos disciplinares” (Carretero, 2007:219) y cercana al cultivo de “identidades asesinas”, no es la tónica que predomina en el currículum ni en los textos escolares (“currículum en uso”).

En Chile, como en otras partes de la región, según se desprende de una investigación en desarrollo (Cox, Lira, Gazmuri, 2007), lo que predomina es un sistemático esfuerzo por llevar a los estudiantes a conocer distintas visiones sobre el pasado, confrontarlas y reconocer que todas ellas portan una verdad legítima, aunque parcial. De esta forma, el estímulo de la reflexividad crítica enlaza con el objetivo ético de construir democracia. La obra de Almeyda, Milos y Whipple conjuga esa síntesis.

¿Pero es esto suficiente?, planteamos esta cuestión, porque comprendemos que la democracia no son solo reglas, de valor universal, que posibilitan el diálogo y el entendimiento mutuo dentro de un grupo humano, en concreto, la comunidad que llamamos Chile. Para que esas reglas se interioricen, haciéndose habitus, la comunidad requiere de un relato que ilustre cómo los principios que identifican a la democracia, se han ido plasmando en el desarrollo histórico de la nación, objetivándose en instituciones, así como también, en hechos y personas que los simbolizan y que nos singularizan.

Llegamos con esto al último punto de nuestra exposición, que busca dar cuenta de la encrucijada en la que nos encontramos ad portas del Bicentenario.

## 2. Encrucijada

Cuando nos aprestamos a conmemorar los doscientos años de nuestra existencia como país independiente, la enseñanza de la historia se encuentra en una encrucijada: por una parte, recoger lo que tradicionalmente ha sido (un relato que sirve al sostenimiento de la nación en el tiempo); por otra parte, la enseñanza histórica busca consolidar logros del último período y que la proyectan como una iniciación a la crítica.

Hacer que ambas vías converjan en una sola no es tarea fácil. Tradicionalmente, el relato de la nación se ha construido procurando que los miembros de la comunidad, como dijeron los primeros teóricos del nacionalismo, tengan “muchas cosas en común y también que todos hayan olvidado muchas cosas” (Renan, 1987), lo que llevó a una conveniente selección de hechos (exaltados, algunos de ellos, hasta el paroxismo), y silencio sobre otros tantos.

Como se ha visto, la enseñanza histórica que se propuso iniciar en la crítica), cuestionó esta operación, por considerar que era propia de una “función patriótica” interesada en ocultar o tergiversar, para legitimar el orden nacional y a los grupos que lo dirigían. Desde esta perspectiva, la exaltación de héroes o de acontecimientos supuestamente fundantes de la identidad nacional, forman parte “de la mitología, o de la leyenda” que la función crítica debía desnudar, denunciar y superar.

La obra de Almeyda, Milos y Whipple discurre por este cause, por eso que en comparación con los textos vistos con anterioridad, en ella están ausentes los héroes, y el relato lato de acontecimientos. Los hechos se subsumen en procesos, expuestos en una prosa cuidada, la mayoría de las veces carente de color y calor, es decir, sin la intención de “conmover”, como se lo propuso Barros.

Siguiendo la comparación, *Historia y Ciencias Sociales*, a diferencia del *Curso de historia general* de Barros y del *Manual* de Frías, tiende a omitir o difuminar la referencia a la “nación chilena”, para instalar, en su reemplazo, el concepto de “sociedad”, dinámica, conflictuada, que no “es”, sino que deviene. No hay, por tanto, un permanente volver al origen (a lo que “somos” como pueblo, según Frías), o a los principios que definirían el curso de la nación (la libertad, como en Barros). Todo apunta, a desmotar la noción que la nación es “una realidad trascendente”, el producto “de una esencia originaria y no de la acción histórica de los hombres, de sus conflictos y acuerdos” (Romero, 2004: 199).

Esta crítica, dirigida a la literatura escolar argentina, tendría validez en Chile, porque aquí los autores de textos escolares también habrían cultivado un esencialismo que sirvió para legitimar el autoritarismo, presentándolo como “rasgo esencial de la nacionalidad” y “vara para juzgar el curso de los acontecimientos” (Correa y López, 1999:195).

Al llegar a este punto, la inquietud que nos surge es que, aún asumiendo la condición de reificación y legitimación del poder presente en toda ideología, ¿no hay en la ideología nacionalista (cívica, civilizadora u homogeneizadora) algo que el sistema escolar debiera rescatar como insumo para formar, desde la historia, al ciudadano democrático?

Formulamos esta pregunta influidos por lo que Ricoeur (2001) denomina “función constructiva” de la ideología, que no niega la condición deformante de esta, pero va más allá, en su búsqueda del fundamento último de los discursos (como el de la nación), con suficiente eficacia simbólica para ordenar y regular la vida en sociedad.<sup>10</sup>

Ricoeur plantea que para él, es difícil concebir que una comunidad no celebre “su propio nacimiento en términos más o menos míticos”, pues el “recuerdo permanente de los padres fundadores y de los hechos fundadores de un grupo” es algo que sobrepasa las pretensiones de legitimidad de una autoridad, al actuar como “una estructura ideológica que puede funcionar como estructura integradora” (Ricoeur, 2001:282).

Desde la Historia, Peter Burke ha hecho saber que el “mito”, que lleva a que una sociedad trate “como especiales e incluso sagradas las historias que tienen un significado simbólico y en los cuales los protagonistas [héroes] son más grandes que la vida”; es consubstancial a toda cultura, y una necesidad que se incrusta en la psique individual, pues “la mayoría de nosotros todavía necesitamos a héroes (...) aunque los veamos con ojo crítico”. La madurez de una persona –concluye el citado historiador– no se mide por su capacidad de “rechazo a todos los héroes”, sino por la posibilidad de admirarlos, “aun conociendo sus debilidades humanas” (Burke, 2007:2).

Son este tipo de consideraciones las que han llevado a sostener, para el sector educación, la necesidad de equilibrar la aspiración de “formar a los niños y jóvenes en las rutinas y los métodos de la reflexividad y de la duda”, con el objetivo, tradicional, de “transmitir ciertas formas de representación”, evocativas de la nación, cuidando de no “exagerar la reflexividad hasta el punto de hacer contingentes todos los puntos de vista y relativos todos los contenidos”, pues la escuela, a fin de cuentas, no debe ser “un jardín de dudas” (Peña, 2007:39; Informe, 2004:54).

De este modo, la relación entre la función crítica y la patriótica, en lo que a enseñanza de la historia respecta (Crubillier, 1991), no debiera apuntar a la superación de esta por aquella.

<sup>10</sup> Huelga decir que en esta empresa el citado autor no está solo, desde la antropología (Lévi Strauss, 1970, Geertz, 1992), la psicología social (Erikson, 1950), y la sociología (Mannheim, 1941) también se ha reflexionado sobre el fenómeno ideológico, con el fin de demostrar que este, más allá de ocultar, responde a la necesidad intrínseca del ser humano de contar con un referente simbólico compartido, al cual apelar, de forma individual y como comunidad, para superar confusiones y tensiones propias de la vida social, especialmente en situaciones de crisis.

Ambos son polos en tensión, que se entrelazan dialécticamente. De ahí que tan importante como introducir en el método y en la crítica, es edificar un orden en base a la promoción de ciertas lealtades institucionales, estimuladas por un relato integrador, que recupere la idea de “nación cívica”, que se apresta a cumplir doscientos años, y lo haga, encarnado los ideales de libertad e igualdad (que nuestra Independencia proclamó) en la figura de hombres y mujeres, que en el pasado, lejano y reciente, dieron prueba de compromiso y deber cívico, o de “amor a la patria”, en el marco de lo que Mauricio Viroli (1999) entiende por tal.

Este teórico de la política insta a no perder de vista que lo que determina a un país, “lo que lo hace colorido, visible, significativo”, son las “memorias de los fundadores”, gracias a las cuales principios centrales para la democracia (como el imperio de la ley, la igualdad y la libertad) pierden su carácter abstracto, haciéndose comprensibles por medio de un relato que apela a acontecimientos, lugares y personajes que identifican a la cultura a la que se pertenece.

Tan importante como recordar a los fundadores, es traer a colación las “memoria de libertad”, encarnada en figuras que destacaron por su lealtad a los principios que forjaron la nación ciudadana. Por esta razón Viroli sugiere, por ejemplo, que para enseñar a los jóvenes italianos “la importancia de tener un fuerte sentido de ciudadanía” él comenzaría por contarles la historia de Carlo Roselli, y otros “héroes antifascistas que dieron sus vidas por el país” (Viroli, 1999:191).

Los héroes que Viroli reivindica no son un objeto de veneración ni tampoco un modelo que lleve a pensar, a sus connacionales, que ellos son buenos o mejores que otros pueblos porque sus héroes “hicieron algo grandioso”. Los héroes son un símbolo que estimula el sentimiento de compromiso con el pasado que una comunidad nacional requiere para preservarse en el tiempo y actuar, con sentido de unidad, contra todo aquello que la degrada y corrompe.<sup>11</sup>

Si la democracia quiere ofrecer a los individuos una identidad distinta al anhelo de los nacionalistas que quieren identidades fuertes basadas en la pertenencia étnica, fuerza es recurrir a figuras y hechos simbólicos que narrados de forma adecuada, en un texto escolar, por caso, hagan significativa la identidad ciudadana, abierta a la diferencia. Esto no se logra, únicamente, apelando a la razón. El compromiso patriótico incluyente, fundado en la universalidad de los principios democráticos y los derechos humanos requiere ser estimulado,

<sup>11</sup> En este punto, imposible no conectar con los planteamientos de Émile Durkheim, formulados a principios del siglo pasado y dirigidos a los futuros maestros. El sociólogo señaló que para educar moralmente a la población (en un sentido laico), lo primero “era mantener intacta la noción de sociedad... y puesto que la patria no es otra cosa que la sociedad más organizada, ustedes entreverán que negar la patria no es simplemente suprimir ciertas ideas recibidas: es atentar contra la fuente misma de la vida moral” (Durkheim, 1998:49). Con estas palabras Durkheim buscó interpelar a aquellos docentes que consideraban que para disipar el peligro de una gran guerra, promovida por los movimientos nacionalistas, la nación debía dejar de ser considerada el referente principal desde el cual construir la identidad colectiva, sustituyéndose por uno más amplio, la humanidad, y un nuevo orden cultural, marcadamente cosmopolita. A juicio del autor que estamos comentando, oponer nación a humanidad, y privilegiar esta última, a costa de hacer desaparecer la primera, constituía un grave error, puesto que si la humanidad exhibía un logro, este era, justamente, el hecho de haberse constituido en “sociedad política”, organizándose como nación. A la nación –decía Durkheim– le debemos la “poca justicia que tenemos” y ella, también, se le debía exigir “la justicia más elevada a la cual aspiramos”, ergo, prescindir de la nación era “destruir el instrumento para las transformaciones que podemos esperar” (Durkheim, 1998:50-51).

también, apelando a los sentimientos, porque a fin de cuentas “nunca nos convertiremos en lo que muchos científicos políticos creen llegarán a ser los individuos: electores racionales” (Viroli, 1999:188).

En consecuencia, la pasión, inscrita en el ideal de la *caritas* republicana (un amor que antepone lo público a lo privado), es lo que debiéramos volver a instalar en el lenguaje de nuestros textos y en la práctica escolar, a fin de cimentar identidades ciudadanas fuertes, que combatan la exclusión. La forma de hacerlo es exaltando valores políticos que enraízan en “lugares e instituciones que son culturalmente densos” y en una historia “que ha sido defendida por profetas y por mártires y por héroes” (Viroli, 1999b: 72).

En resumen, sin desconocer las ventajas de una historia que inicie en la crítica, cabe preguntarse qué viene después de ella, o con ella, porque entendemos que la mirada crítica, que todo lo disuelve, no puede ser el *desideratum* de la formación, ni la única orientación para el formador. Se requiere de síntesis, expresadas en relatos, nuevos relatos por cierto, que convoquen, que inviten a realizaciones colectivas, y que fortalezcan los vínculos al interior de esa “comunidad imaginada” –no sólo razonada– que llamamos nación.

## REFERENCIAS

- Almeida, L; Milos, P; Whipple, P. (2007). *Historia y Ciencias sociales*. Ed. Marenostrum.
- Barros Borgoño, L. (1993). *Curso de historia jeneral: mitad al plan de estudios de 5 de abril de 1893 i al programa universitario*. Imp. Barcelona.
- Burke, P. (2007) “Los héroes en la historia”. En “Cultura”. Diario *La Tercera*. 24 de noviembre de 2007.
- Carlton, H. (1966) *El nacionalismo: una religión*. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Carretero, M.(2007) *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Ed. Paidós.
- Castells, M. (1999) *La era de la Información* Vol. II. Ed. Siglo XXI.
- Croce, B. (1996) *Historia de Europa en el siglo XIX*. Ed. Ariel
- Carmagnani, M. (1980) “Historiografía y conciencia nacional”. En *Araucaria de Chile*. Nº 10.
- Cox, C. Lira, R. y Gazmuri, R. (2007) “Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: significados para la cohesión social en Latinoamérica”. Paper de discusión. Proyecto Nueva Agenda de Cohesión Social para América Latina. Cieplan-iFHC
- Correa, S. y López, E. (1999) “Nacionalismo y autoritarismo en la enseñanza de la historia”. En *Contribuciones*. Universidad de Santiago. Año XXVII, Nº 122.
- Crubellier, M. (1991) “Manuales de historia”. En *Diccionario de Ciencias históricas*. Ed. Akal 1991.
- Durkheim, E. (1998). “La enseñanza moral en la escuela primaria”. En *Educación y pedagogía: ensayos y controversias*. Ed. Losada.
- Erikson, E. (1950) *Infancia y sociedad*. Ed. Paidós.
- Frías, F. (1950) *Manual de Historia de Chile*. Ed. Nascimento
- Galdames, L. (1908) *Estudio de la historia de Chile*. Imp. Universo. Dos volúmenes.
- Geertz, C. (1992) *La interpretación de las culturas*. Ed. Gedisa.
- Geertz, C. (2002) “Una pizca de destino: la religión como experiencia, significado, identidad, poder”. En *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Ed. Paidós.
- Hobsbawm, E. (1997) *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Ed. Crítica.
- Informe Comisión Formación Ciudadana* (2004). Dirección de Comunicaciones Ministerio de Educación.



- Kosseleck, R. (1993) *Futuro pasado*. Ed. Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (1970) *El pensamiento salvaje*. FCE.
- Lira, R. (2004) Enseñanza de la historia en educación media: entre la tradición y la tarea. Memoria para optar al grado de Magíster Artium en Historia. Universidad de Santiago de Chile.
- Mallon, F. (2003) *Campesino y nación: la construcción de México y Perú post coloniales*. Ciesas, Colegio de San Luis, Colegio de Michoacán.
- Mannheim, K. (1941) *Ideología y utopía*. FCE
- Peña, C. (2007) "Educación y ciudadanía": los problemas subyacentes". En *Pensamiento Educativo*. Vol. 40. Nº1. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Peralta, P. (2007) *¡Chile tiene fiesta! El origen del 18 de septiembre (1810-1837)*. LOM.
- Quijada, M. (2003) "¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano". En Annino, A y Guerra, F (coord.) *Inventando la nación: Iberoamérica*. Siglo XIX. FCE.
- Renan, E. (1987) *¿Qué es una nación?*. Ed. Alianza.
- Ricoeur, P. (2001). *Ideología y utopía*. Ed. Gedisa.
- Romero, L. coord. (2004). *La Argentina en la escuela: la idea de nación en los textos escolares*. Ed. Siglo XXI.
- Subercaseaux, B. (2007). *Historia de las ideas y la cultura en Chile. Tomo IV: Nacionalismo y cultura*. Ed. Universitaria.
- Vicuña, M. (2003) *Hombres de palabras*. Ed. Sudamericana.
- Viroli, M. (1999) "Nacionalismo y democracia" En *Revista de Ciencia Política*. PUC. Vol. XX. Nº1.
- Viroli, M. (1999b) "El significado histórico del patriotismo" En *Revista de Ciencia Política*" PUC. Vol. XX. Nº 1.

# Ideología y narrativa histórica en la enseñanza del Estado-Nación: un estudio de caso en Colombia y Chile

LEIDY TATIANA ROMERO ABRIL

## INTRODUCCIÓN

La historia como lo explica Edward Carr, implica necesariamente ver el pasado desde los ojos del presente. Esta sencilla afirmación implica que los historiadores construyen los problemas del pasado desde sus propios intereses, presentan los hechos y los ordenan para explicar lo que sucede en la actualidad desde lo que la humanidad ha hecho antes. Esta relación presente pasado es el fundamento del conocimiento histórico.<sup>1</sup>

Bajo esta perspectiva se han cometido abusos con la historia recurriendo incluso al mito y la invención, a fin de favorecer los intereses de un colectivo<sup>2</sup>. Un ejemplo reciente de esta situación es analizado por Eric Hobsbawm de la siguiente manera:

“Israel, al igual que el sionismo, no tiene ninguna cimentación histórica. Es más, se trata de algo que va contra la historia del pueblo judío, desde el Imperio Romano hasta el siglo XIX. La única historia que Israel puede utilizar para justificarse a sí misma se remonta a dos mil años atrás. Todo lo que ha sucedido desde entonces se pone entre paréntesis, porque no justifica la fundación de Israel ni las guerras de ese estado. El descubrimiento del templo de Israel fue transformado en un hecho político moderno para sostener que esa ciudad había sido siempre el centro de la religión judía y por lo tanto era la capital del pueblo judío.”<sup>3</sup>

En su explicación este autor sostiene que se construyó una historia para justificar la necesidad de Jerusalén como capital del futuro estado judío; y de paso reclamar la justicia de las acciones que condujeron a la fundación de Israel como estado judío posterior a la segunda guerra, es decir se “movilizó” la historia, para buscar un antecedente que le diera vida al presente.

<sup>1</sup> CARR Edward: ¿Qué es la historia?, Editorial Ariel, Barcelona 2001. Pág. 66

<sup>2</sup> HOBBSAWM J. Eric: Sobre la Historia, Editorial Crítica, Barcelona 1998. Pág. 20

<sup>3</sup> HOBBSAWM Eric. Entrevista sobre el siglo XXI. Editorial Crítica, Barcelona, 2000. pg. 42-43

Además es importante tener en cuenta que en este caso, si miramos la tradición de la religión judía, es claro que el regreso a Israel no sería posible hasta que llegara de nuevo el Mesías y los judíos en su tradición creen que el Mesías aún no ha llegado; así que no existe una razón religiosa para el reclamo de Jerusalén como capital de estado, la razón es política y la historia aportó los elementos necesarios para ello.

Por estas razones es interesante observar que la construcción de la nación y del mito nacional es uno de los temas claves al analizar el abuso ideológico del relato histórico; por ello me ocuparé ahora del análisis teórico de los conceptos del estado y la nación, para poner en evidencia los elementos de abuso histórico a los que puede dar lugar.

### **EL ESTADO-NACIÓN, PROBLEMAS TEÓRICOS**

En una entrevista ofrecida por Eric Hobsbawm a Antonio Políto, este autor preguntaba al historiador británico cuáles eran las razones por las cuales el estado-nación no desaparecía a pesar de las predicciones que hicieron los ideólogos de la globalización que vaticinaban su desaparición. Lo cierto, es que aún persisten conflictos que se amparan ideológicamente en el estado nación.

Hobsbawm aclara que históricamente el estado nación se ha entendido de dos maneras; la primera: *“En el sentido tradicional significa un estado territorial, sobre el cual la gente que lo habita, la nación, tiene alguna soberanía política. Este es el sentido del estado nación, tal como salió de la revolución francesa, y, en parte, de la Revolución en los Estados Unidos”*<sup>4</sup>. Esta definición está vinculada a lo político, no a lo étnico o lingüístico. Es un pueblo que elige el gobierno y decide vivir bajo una constitución y unas leyes concretas.

La segunda, es en comparación mucho más reciente y consiste en la idea de que: *“cada estado territorial pertenece a un pueblo determinado, caracterizado por peculiaridades étnicas, lingüísticas y culturales y que eso es lo que constituye la nación”*<sup>5</sup> es así como en esta visión, en un estado-nación existe solo una nación, siendo los otros, minorías que viven en un mismo lugar, pero del que no forman parte.

En estas dos acepciones debemos tener claro que el estado nación, en el sentido político aparece primero que el concepto de estado-nación con una identificación étnica, lingüística; el Estado-Nación, construye un ideario de identidad cultural y muestra a la nación como una sola identidad. Esta transformación se genera por medio de un mito nacional, que dicho sea de paso, se transforma en una justificación del nacionalismo.<sup>6</sup>

Los mitos nacionales que se erigen desde el estado ejercen una fuerte influencia sobre los pueblos, por medio de una versión de la historia que se conoce como oficial, por eso la cuestión crucial para el estado es: ¿Cómo referirse a nación?

<sup>4</sup> HOBBSAWM, Eric. “Entrevista...”, pág. 39

<sup>5</sup> *Ibíd.*

<sup>6</sup> Op. Cit. 4 HOBBSAWM Eric: Entrevista. Pág. 42

La “nación” debe verse como: *“una entidad social sólo en la medida en que se refiere a cierta clase de estado territorial moderno, el “Estado-Nación”, donde de nada sirve hablar de Nación y de nacionalidad excepto en la medida en que ambas se refieren a él (...) el nacionalismo antecede a las naciones. Las naciones no construyen estados y nacionalismos, sino que ocurre al revés.”*<sup>7</sup>

Por lo tanto, la existencia de las naciones no solo está determinada por la función a una clase de *Estado* territorial, sino también se sitúa en el contexto de determinada etapa del desarrollo tecnológico y económico donde la cuestión nacional se encuentra situada en el punto de intersección de la política, la tecnología y la transformación social<sup>8</sup>. Es en la alfabetización y la escolarización, donde se realiza esa cuestión nacional.

En este orden de ideas, el nacionalismo es construido por y desde el estado y la presuposición de que son los nacionalismos los que crean el estado nacional, es solo un supuesto articulado para los intereses del estado. Esta idea la expresa de manera clara Ernest Gellner quien presenta el nacionalismo como: *“un principio político que sostiene que debe haber congruencia entre la unidad nacional y la política”* y se refiere al mismo como sentimiento, donde el sentimiento nacionalista es: *“el estado de enojo que suscita la violación del principio o el de satisfacción que acompaña su realización”*<sup>9</sup>. Al referirse al nacionalismo lo define como *una teoría de legitimidad política que prescribe que los límites étnicos no deben contraponerse a los políticos”*.<sup>10</sup>

Es así como en esta definición, y a diferencia de la planteada por Hobsbawm el nacionalismo solo emerge en situaciones en las que la existencia del estado se da ya por supuesta. Para Gellner, la *“condición necesaria, aunque no suficiente en absoluto, del nacionalismo es la existencia de unidades políticamente centralizadas y de un entorno político-moral en que tales unidades se den por sentadas y se consideren norma”*<sup>11</sup>.

En Hobsbawm y Gellner el Estado es una construcción histórica y política creada con un interés específico. Para Gellner no es posible el surgimiento del nacionalismo sin la existencia del Estado, y depende de este último los límites entre naciones. En Hobsbawm el surgimiento del concepto estado-nación se afianza a partir de 1830, cuando empezó a ser utilizado en discursos políticos bajo el nombre de principio de nacionalidad, y es acogido a principios del siglo XX como expresión de *“Estado-Nación”*, como un significado literalmente político.

El caso más claro, de la intención de formar la nacionalidad desde el estado es el de América Latina, y es señalado por Benedict Anderson, quien plantea que el surgimiento del nacionalismo en América Latina estuvo a cargo de las *comunidades criollas* que concibieron de forma temprana la idea de *nacionalidad* debido a dos factores: *“el fortalecimiento del control de Madrid y la difusión de las ideas liberalizadoras de la ilustración en la segunda mitad del*

<sup>7</sup> HOBBSAWM Eric: Naciones y Nacionalismo desde 1780, Editorial Crítica. Barcelona 1991. Pág. 18

<sup>8</sup> Op. Cit. 8 HOBBSAWM Eric: Naciones. Pág. 19

<sup>9</sup> GELLNER Ernest: Naciones y nacionalismo. Versión española de Javier Soto, Alianza Editorial. Madrid 1988. Pág. 13

<sup>10</sup> Op. Cit. 11. GELLNER Ernest: Naciones. Pág. 14

<sup>11</sup> Op. Cit. 13. GELLNER Ernest: Naciones. Pág. 17

*siglo XVIII. El primero evidenciado en las políticas aplicadas por Carlos III, proceso conocido como la “segunda conquista de América”, y el segundo en referencia al mejoramiento de las comunicaciones trasatlánticas, el éxito de la rebelión de las trece colonias a finales de 1770 y la revolución Francesa a finales de 1780”.*<sup>12</sup>

El análisis de Anderson, resalta el papel de las elites criollas en la construcción de la idea de nacionalidad, que es sustentada desde la necesidad de oponerse a las políticas controladoras de la corona frente a una elite que se comenzaba a consolidar y a para la que le resultaba bastante problemático, volver a un control absoluto por parte de España. Esta lucha fue alimentada tanto por las ideas de la Revolución Americana de las trece colonias como de la revolución Francesa, en las que se buscó una justificación para oponerse ideológicamente al intento de reconquista española, que defendió Carlos III, como política a seguir. Reivindicar quienes eran los criollos, formaba parte de un proyecto político para crear la comunidad imaginada de nación en las colonias americanas.

## **EL ESTADO-NACIÓN LATINOAMERICANO**

El primer referente de nacionalismo en América del Sur es la Primera Republica Venezolana (1811) que según Anderson, se copio en muchas partes al pie de la letra de la constitución de los Estados Unidos, y se convirtió en el ejemplo para cada una de las nuevas republicas sudamericanas que habían sido una unidad administrativa desde el siglo XVI hasta el siglo XVIII, en palabras del este autor, para entender cómo las unidades administrativas pudieron llegar a ser concebidas a través del tiempo como patrias, debemos examinar las formas en que los organismos administrativos crean un significado, así la influencia de las unidades administrativas se vio reflejada no solo en la consolidación de patrias, sino también en una forma de identidad para su pueblo<sup>13</sup>.

Existe desde la visión de Anderson una serie de factores que determinaron la creación de la nación como comunidad imaginada en América Latina, como primer factor para la creación del Estado-Nación se encuentran los diferentes viajes creados por el ascenso de las monarquías y de los Estado Imperiales, centrados en Europa y que terminaron por abarcar el mundo, como segundo factor el intercambio documental que posibilitó el intercambio humano reflejado en el desarrollo de una lengua oficial del Estado, pues cualquier lengua podía desempeñar esta función en principio siempre que le otorgaran derechos monopólicos, característica evidenciada en los primeros periódicos norteamericanos que se iniciaron como un medio por medio del cual se desarrollaron las *noticias comerciales* acerca de las metrópolis.

De esta forma, el periódico de Caracas creó en forma enteramente natural y aun apolítica, una comunidad imaginada entre un conjunto específico de lectores a quienes interesaban

<sup>12</sup> ANDERSON Benedict: Comunidades Imaginadas, Fondo de Cultura Económica, 1993. Capitulo: “Los Pioneros Criollos” Pág. 80

<sup>13</sup> Teóricamente Anderson ha definido las naciones como comunidades imaginadas, con ello le ha agregado al nacionalismo uno de sus elementos más determinantes la comprensión de que la nación es una construcción histórica y no un factor “natural” de toda comunidad.

cuestiones como barcos, bodas, obispos y precios, luego empezó a ser influenciado por ideologías y con fines políticos, así se explicaba el temprano nacimiento del nacionalismo hispanoamericano; donde la incapacidad de la experiencia hispanoamericana para producir un nacionalismo propio permanente refleja el grado general de desarrollo del capitalismo y la tecnología a finales del siglo XVIII. Por medio del cual se explica, como el atraso local del capitalismo y la tecnología se vio reflejado en la extensión administrativa del Imperio español, y la incapacidad de forjar un nacionalismo desde su propio imperio.

Lo que *Anderson* propone es que tanto el liberalismo como la ilustración ejercieron claramente un efecto poderoso en los procesos independentistas y con ello el surgimiento del nacionalismo, pues proporcionaron a las nuevas republicas críticas ideológicas contra los fines imperiales, ello sumado a la tarea específica de los funcionarios criollos peregrinos, y los impresores criollos provinciales.<sup>14</sup>

La exposición de Anderson, nos permite ver que los criollos construyeron narrativas enmarcadas en lo simbólico o identitariamente común para la elaboración del “gran relato” de la nación. Los museos, los monumentos, los panteones, y la historia oficial contribuyen a la formación de ese gran relato de nación.

Bajo esta misma perspectiva Elizabeth Jelin<sup>15</sup> indica cómo se elaboro una versión de la historia, que junto con los símbolos patrios, monumentos y panteones de héroes nacionales, pudiera servir como nodo central de identificación y anclaje de la identidad nacional,<sup>16</sup> ya que fue a principios del siglo XX, donde ya superados los procesos de independencia, las políticas estatales tendieron a homogeneizar a las sociedades en torno a elementos culturales comunes y se llevo a cabo un intento por definir y reforzar sentimientos de pertenencia, que apuntasen a mantener la cohesión social y a construir una narrativa donde la acción de un conjunto de héroes fuese capaz de reemplazar las acciones de otros.

Por lo tanto en palabras de Jelin: “una vez establecidas estas narrativas canónicas oficiales, ligadas históricamente al proceso de centralización política de la etapa de conformación de Estados nacionales, se expresan y cristalizan en los textos de historia que se transmiten en la educación formal”<sup>17</sup>, porque existe una intencionalidad en la construcción de la narrativa de la nación que pretende la instalación de una historia oficial, que sea difundida en el sistema escolar y sea apropiada por los sujetos.

<sup>14</sup> Op. Cit. 20. ANDERSON Bénédict: Comunidades. Pág. 100

<sup>15</sup> Doctora en Sociología, Universidad de Texas. Coordinadora académica del Programa de investigación y formación de investigadores jóvenes sobre Memoria colectiva, represión y reflexiones sobre el proceso de democratización en los países del Cono Sur.

<sup>16</sup> JELIN Elizabeth: Los trabajos de la Memoria, Editorial Siglo Veintiuno de España y de Argentina Editores, España, 2002. Pág. 40

<sup>17</sup> Op. Cit. 23. JELIN Elizabeth: Los trabajos. Pág. 42

## EL TEMA DEL ESTADO-NACIÓN EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR

El tema del estado nacional no se ha abandonado en los contenidos de la historia escolar, por el contrario la escuela hoy se dedica a conmemorar momentos cruciales que han marcado hitos en la construcción de la nación, por ejemplo las fiestas patrias se han convertido en la confirmación del compromiso institucional con la enseñanza de valores patrios que se dirigen hacia la formación de identidad nacional, donde a la vez difunde u pasado común y un proyecto de futuro.

Esta cuestión ha sido muy estudiada en el caso chileno, razón por la cual proponemos la comparación con Colombia, puesto que el estado-nación como narrativa histórica ha encontrado en la enseñanza de la historia un vehículo para la difusión de un modelo de nación, un relato común acerca del pasado nacional.

En el caso colombiano a partir los *Lineamientos para Ciencias Sociales*, encontramos el tema de la Nación en el eje curricular número ocho llamado: “*las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios*”, allí se encuentra la pregunta problematizadora *¿las naciones concreción de una necesidad, o juego de intereses?* Es decir, se habla de la nación y del nacionalismo, pero no del estado.

En los ámbitos conceptuales sugeridos para el tratamiento de ésta pregunta se encuentran: 1. *Nación moderna y los ideales nacionalistas*, 2. *Las organizaciones empresariales*, 3. *Las organizaciones de clase (sindicales, campesinas, de mujeres, de artesanos, de etnias)* 4. *Los partidos y las ideologías políticas y sus conflictos en el siglo XIX.*<sup>18</sup>

Podemos advertir que desde la propuesta de la *Malla Curricular*, se plantea el problema de la nación como una discusión entre: las naciones como disputa de *intereses* entre las mismas, donde conceptualmente esta cuestión debe ser resuelta al explicar que es la *nación moderna y los ideales nacionalistas*, las *organizaciones empresariales* del país, *organizaciones de clase y partidos, ideologías y conflictos políticos en el siglo XIX*.

Políticamente este contenido del Estado-Nación, tal y como esta planteado en la malla curricular presenta a Colombia como una *nación moderna*, que apunta a un *ideal nacional* promulgado por las *organizaciones empresariales*, una nación que reconoce los sindicatos, los movimientos campesinos, de mujeres, de artesanos, etc., y que es definida a partir de sus *partidos políticos* e ideologías con referencia histórica en el siglo XIX; contenidos teóricamente relacionados con la definición de Hobsbawm cuando se refiere al estado en un sentido político, donde el pueblo elige su gobierno y decide vivir bajo una determinada constitución y unas leyes concretas. Evidentemente no existe en esta propuesta una relación entre la nación y el Estado; por el contrario presenta un planteamiento que diferencia un concepto del otro y lo aparta, consecuencia de una intención política precisamente estatal.

<sup>18</sup> Ministerio de Educación Nacional: “MEN. Lineamientos de Ciencias Sociales”. Malla Curricular [www.mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co) Fecha de Consulta: Marzo de 2008.

El caso Chileno pone en evidencia el “*correlato educativo*” de una iniciativa que se viene gestando desde la década de los noventa en el área de historia frente a las explicaciones acerca del pasado nacional, donde existen versiones que tienden a disociar con la situación macroeconómica aparentemente positiva en ese país y las políticas educativas que posibilitan la implementación de ciertos contenidos en los textos escolares y en el aula.<sup>19</sup>

Chile es considerado como un caso diferente en Latinoamérica, pues en el periodo de renovación curricular, este país se caracterizó por llevar a cabo un proceso en que primero se establecieron las condiciones de infraestructura material, y luego se insertaron los cambios en los contenidos de la enseñanza<sup>20</sup>, a diferencia de otros países, donde las reformas de los noventa plantearon cambios simultáneos, incluyendo los del currículum y luego se vieron en serias dificultades para implementarlos, en Chile:

*“las transformaciones se fueron introduciendo gradualmente y se intentó primero crear las condiciones estructurales y administrativas que permitirían luego impulsar la renovación de los contenidos de la enseñanza, bajo la aclaración que ese proceso fue resultado de los obstáculos políticos que impidieron impulsar la reforma curricular a principios de la década”*<sup>21</sup>

El tema del Estado-Nación esta formulado en *Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica* (específicamente en los *Objetivos Fundamentales Verticales y Contenidos Mínimos Obligatorios según sectores de aprendizaje*, en el subsector “*Estudio y Comprensión de la Sociedad*” para 6to año básico en el *Nivel Básico número 4*, objetivo número 2 “*Comprender el proceso de independencia de Chile y la formación del Estado y la Nación*” y “*La independencia y la formación del Estado nacional*”)<sup>22</sup>, que debe ser enseñado en Sexto Año Básico.

En Chile el contenido del Estado-Nación hace referencia a la independencia y la formación del Estado nacional, se relacionan sus antecedentes, hitos y próceres de la Independencia y la organización de la República. Ello evidencia políticamente la construcción de una historia heroica que difunde legítimamente los intereses del Estado a través de una versión oficial de la historia. Estos contenidos se relacionan teóricamente con la definición de Gellner frente al concepto de Estado, al precisar que es necesaria la existencia del Estado para el surgimiento del nacionalismo, pues es del Estado que dependen los límites entre naciones, y por legitimidad política el nacionalismo no puede anteceder al Estado.

Resulta evidente entonces que la historia y la escuela vienen configurando la identidad común, en torno a dos conceptos de Estado y nación, pues la historia como *contenido programático* incluido dentro de la escuela ha logrado instaurar también sus propios *templos*: museos, templos, bibliotecas, ruinas, y relatos que suelen presentarse como datos descifrados y cons-

19 JELIN Elizabeth, Lorenz Federico: Educación y Memoria. Siglo XXI de España editores, 2004. Pág. 7

20 FERER Guillermo: Las Reformas Curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina, Lima Editorial Grade, 2004. Pág. 139-159

21 Op. Cit. 27. FERER: Las Reformas. Pág. 160

22 Gobierno de Chile. Ministerio de Educación: “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica” Republica de Chile, Alameda 1371. Noviembre de 2002



tuidos para los seres humanos, como afirma Carretero: *“forma y contenido, son categorías teóricas que pueden darnos la clave para comprender procesos complejos y entender porque las fechas patrias, conmemoraciones y archivos nos recuerdan quienes hicieron la memoria histórica nacional.”*<sup>23</sup>

Pero si consideramos en cierto sentido las naciones como *ficciones historiográficas*, la *escolarización y la enseñanza de la historia* adquieren un carácter *estratégico y estructural* que lleva a las teorías más críticas del siglo XX a considerarlas aparatos de reproducción *ideológica del Estado.*<sup>24</sup>

## TEXTOS ESCOLARES

Para este estudio el problema del Estado-nación es definido como narrativa histórica que permite ser estudiada desde *“una estructura verbal en forma de discurso en prosa narrativa.”*<sup>25</sup>, donde el análisis a los textos escolares se realiza a través de la teoría de Hayden White<sup>26</sup> que esta diseñada para caracterizar los diferentes niveles en que se despliega un relato histórico y para la construcción de una tipología de los estilos historiográficos. Este autor nos ubica en la comprensión de la narrativa como forma ideológica al definir:

*“la narrativa no es solamente una forma discursiva neutra que pueda o no utilizarse para representar los acontecimientos reales, es más bien una forma discursiva que supone determinadas opciones ontológicas y epistemológicas con implicaciones ideológicas e incluso específicamente políticas”*<sup>27</sup>.

Este autor distingue *tres tipos de estrategias* que los historiadores pueden emplear para obtener distintos tipos de *“efecto explicatorio”*, este autor llama a esas diferentes estrategias *explicación por argumentación formal, explicación por la trama y explicación por implicación ideológica*, dentro de cada una de esas diferentes estrategias White enuncia cuatro posibles modos de *articulación* por los cuales el historiador puede conseguir un efecto explicatorio de un tipo específico. Para la argumentación específica los modos de *formismo, organicismo, mecanicismo, y contextualismo*; para la trama define los arquetipos de la *novela, la comedia, la tragedia y la sátira*; y para la implicación ideológica presenta las tácticas del *anarquismo, el conservadurismo, el radicalismo y el liberalismo.*

Este autor aclara que una combinación específica de modos de forma lo que llama *“estilo” historiográfico* de un historiador o filósofo de la historia en particular, y para relacionar esos

<sup>23</sup> CARRETERO Mario: Documentos de Identidad, la construcción de la memoria histórica en un mundo global, Editorial Paidós, Buenos Aires 2007. Pág. 33

<sup>24</sup> Op. Cit. 30. CARRETERO Mario: Documentos. Pág. 42

<sup>25</sup> Hayden White estudia la estructura profunda de la imaginación histórica y formula una teoría de la obra histórica, en esa teoría considera la obra histórica como lo que resulta visible: una estructura verbal. La explicación de esta teoría se encuentra en su libro: “Metahistoria, la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX” Fondo de Cultura Económica, México, 1992

<sup>26</sup> Hayden White es filósofo e historiador estadounidense, es conocido por ser el primer autor que desarrolló la reflexión epistemológica narrativista en Estados Unidos. Actualmente es profesor emérito en la Universidad de California, Santa Cruz, y profesor de literatura comparada en la Universidad de Stanford.

<sup>27</sup> WHITE Hayden: El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación histórica. Ediciones Paidós, 1992.

diferentes estilos entre sí como elementos de una misma tradición de pensamiento histórico, postula un nivel profundo de consciencia en el cual el pensador histórico escoge estrategias conceptuales por medio de las cuales explica sus datos.

Para White existe una naturaleza ineluctablemente *poética* de la *obra histórica* y uno de sus fines es *especificar el elemento prefigurativo* de cualquier *relato histórico*, que tácitamente sanciona sus conceptos teóricos. Así ha postulado cuatro modos principales de conciencia histórica con base en la *estrategia prefigurativa* (tropológica) que implica cada uno de ellos: *metáfora, sinécdoque, metonimia e ironía*. Cada uno de estos modos de conciencia proporciona la base para un *protocolo lingüístico* diferente por el cual prefigurar el campo histórico y con base en el cual es posible utilizar estrategias específicas de interpretación histórica.

Es través de la *forma discursiva narrativa* que se elaboran los relatos presentados en los textos escolares respecto al Estado-nación, y para lograr develar la ideología en dichos relatos definimos el *análisis del discurso* como herramienta metodológica que permitiría cumplir con dicho objetivo.

Entiéndase discurso como: *“una practica social, una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito (...) nos referimos a como las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo, real o imaginario”*.<sup>28</sup>

Su captación debe realizarse a partir de las unidades de *análisis discursivas*<sup>29</sup> puesto que *“Uno de los aspectos que caracterizan los estudios discursivos es que se toman como objeto de análisis datos empíricos, ya que se parte del principio de que el uso lingüístico se da en un contexto, es parte del contexto y crea contexto que dentro del discurso”*.<sup>30</sup>

La *unidad básica*, o sea el texto escolar es definido como *“el enunciado”* entendido como *“el producto concreto y tangible de un proceso de enunciación realizado por un Enunciador y destinado a un Enunciatarario”*,<sup>31</sup> a su vez los enunciados se combinan entre si para formar textos, orales o escritos, *“por lo tanto el texto esta constituido por elementos verbales combinados, que forman una unidad comunicativa, intencional y completa.”*<sup>32</sup> Lo que esta investigación ha llamado *sentido al texto* que se refiere a los factores del contexto cognitivo y social, que sin que estén verbalizados, orientan, sitúan y determinan su significación, ello permitió definir *quien* elabora el relato sobre el Estado-Nación que se presenta en el texto, su profesión, su *experiencia en educación*, y en general lo que se refiere al *contexto individual y social del enunciador*.

<sup>28</sup> CALSAMIGLIA Blancafort Helena y Tusón Amparo: Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Editorial Ariel, España 2002 Pág.15

<sup>29</sup> Calsamiglia y Tusón presentan las unidades de análisis como fundamentales para obtener los datos que se van a analizar, deben recogerse en su entorno natural y el investigador debe tener en cuenta el contexto en el que se manifiestan las piezas discursivas.

<sup>30</sup> *Ibíd.* Cit 38. Pág. 17

<sup>31</sup> *Ibíd.* Pág. 18

<sup>32</sup> *Ibíd.* Pág. 18 Párr. 2

“Todo texto debe ser entendido como un hecho (acontecimiento o evento) comunicativo que se da en el transcurso de un devenir espacio-temporal. Por eso partimos de considerar que la unidad fundamental del análisis se ha de basar en la descripción del hecho escrito, como un tipo de interacción que integra lo verbal y lo no verbal en una situación socioculturalmente definida”<sup>33</sup>

Consideramos que los contenidos que deben ser estudiados frente al tema de Estado-Nación, en los textos escolares de Chile son: la *independencia y la formación del Estado nacional*, sus *antecedentes, hitos próceres de la Independencia y la organización de la República*, puesto que los contenidos buscan que los estudiantes reconozcan los *sentimientos de la época* y los distintos puntos de vista de los actores que se enfrentaron para resolver la *crisis de dependencia* de la metrópoli española, ello desde nuestra perspectiva, evidencia políticamente la construcción de una historia heroica que difunde legítimamente los intereses del Estado a través de una versión oficial de la historia, tomando así una perspectiva *conservadurista y mitológica*, que a su vez dice permitir la participación democrática de docentes y especialistas en la definición de los contenidos.

Jeretz Topolski, que en su trabajo “*La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia*”<sup>34</sup> sostiene que las narrativas circunscritas en los libros de texto de historia y las que son elaboradas por los docentes tienen una estructura o forma, y contenido que son básicamente resultado del funcionamiento de diferentes mecanismos intelectuales y sociales.

Topolski define tres niveles de la narrativa histórica que se concentra en la estructura lógica y gramatical a saber: “*pueden denominarse “niveles” de la narrativa histórica: el nivel superficial o informativo (lógico y gramatical); el nivel persuasivo o retórico, y el nivel teórico-ideológico o de control.*”<sup>35</sup> Por medio de esta teoría y a través de las categorías de análisis de White y Tusón<sup>36</sup> se puede analizar si las narrativas de los textos escolares editados en Chile ejercen una influencia notable en el contexto socioeducativo y si en realidad presentan los elementos filosóficos en la construcción de la nación.

Dichos elementos se refieren a la reconstrucción del proceso de Independencia Nacional por parte de los estudiantes, la construcción de una línea de tiempo que va organizando cronológicamente el proceso de cambio ocurrido en la época, trabajo de fuentes simples como cartas y biografías de ese momento histórico, y la valoración de este período como fundamento de la actual república democrática.

Así, la ubicación de los procesos independentistas y la construcción de una línea del tiempo, junto con la comprensión del proceso de emancipación, sus antecedentes y grandes hitos y

<sup>33</sup> *Ibíd.* Pág. 19

<sup>34</sup> TOPOLSKI Jeretz “La Estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia” en: CARRETERO Mario: “Aprender y pensar la historia” Amorrortu Editores. Buenos Aires 2004. año Pág.101-119

<sup>35</sup> *Ibíd.* Cit. 50 Pág. 105

<sup>36</sup> CALSAMIGLIA Blancafort Helena y Tusón Amparo: Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Editorial Ariel, España 2002.

próceres del proceso emancipador llevarían al estudiante a comprender los factores externos e internos que influyeron en el proceso de Independencia, a analizar los procesos históricos de continentes como Europa y su influencia en el país, a estudiar las diversas formas de organización nacional y la importancia de esta época en la formación de la República.

Por lo tanto, según el planteamiento de los textos escolares, el conocimiento de la historia patria y su significado para la conformación de una identidad nacional, resulta relevante para el desarrollo de una actitud de aprecio y respeto por aquello que constituye la identidad como nación, que junto con organizadores gráficos que presentan personajes y los aspectos centrales de los acontecimientos y procesos de esta etapa, pretenden reforzar una visión más comprensiva y detallada del período por parte del estudiante.

## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La importancia que adquiere la historia en la institución educativa se encuentra en tanto sirve de *vehículo del sentimiento patrio*, siendo el problema de la *enseñanza de la historia un juego de metodologías y contenidos didácticos*, y pone una serie de cuestiones que da cuenta del valor que cada sociedad le da al reconocimiento del pasado en su presente. Problema competente a los maestros y estudiosos de las Ciencias Sociales, que trabajan en el aula y que están involucrados directamente en el problema de la historia como ciencia, los contenidos escolares y la enseñanza de la misma.

Este primer aspecto, el de la historia como ciencia, ha logrado establecer un alto grado de consenso. Como afirma Martínez-Shaw<sup>37</sup> el periodo de entreguerras introdujo una profunda renovación en el concepto y los métodos de la historia, tanto así que puso los fundamentos que permitieron otorgar a la disciplina su *status* de ciencia social.

*“El punto de partida de esta auténtica reconstrucción de la historia se encuentra en la reflexión llevada a cabo desde un triple frente: la contestación de la historia positivista académica emprendida por la escuela de los Annales; las exigencias de rigor y objetividad predicadas por los economistas, y la aportación teórica y empírica de los estudiosos inspirados en el materialismo histórico”*<sup>38</sup>

Esta triple corriente concurrió en una doble convicción, que articuló la teoría y la práctica del historiador: la necesidad de una historia total y la necesidad de entablar un diálogo con las restantes ciencias sociales sobre la base de todos los planos de la realidad social. Fue la escuela de los Annales la creadora del concepto de historia total, por medio del cual reclamaban la *universalidad temática* puesto que las escuelas positivistas solo se encargaban de una serie de hechos privilegiados: *los acontecimientos políticos, militares y diplomáticos, también reclamaban la universalidad geográfica y la universalidad cronológica.*

<sup>37</sup> Carlos Martínez-Shaw es catedrático de Historia Moderna en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. Se ha especializado en la investigación sobre la historia de la economía marítima del Antiguo Régimen en España e Hispanoamérica.

<sup>38</sup> MARTINEZ Carlos: “La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual” en CARRETERO Mario y James Voss: “Aprender y pensar la historia”. Amorrortu Editores. Buenos Aires 2004. Pág. 25

Una de las ciencias con la que la historia entró rápidamente en relación fue la economía, la cual introdujo exigencia de objetividad a la historiografía y proporciono el uso de algunos métodos cuantitativos. Con ello, la historia cuantitativa pasaba a denominarse historia serial, para su adjetivación y aplicación al conjunto de los hechos del pasado y así la historia serial desplazaba la cuantificación a cualquier tipo de hechos históricos cuyos datos pudieran ser presentados como homogéneos.

El materialismo histórico aportó con el concepto de totalidad social, su reflexión sobre los modos de relación establecidos entre los diversos planos de la realidad social y su concepto de la historia como ciencia que se ocupa de los procesos de constitución, funcionamiento y cambio de las formaciones sociales<sup>39</sup>, la historia total adquiere así *carta de naturaleza, define su objeto*, elabora su teoría y reclama la *percepción del tiempo* como dimensión esencial y el *monopolio del pasado* como el territorio del historiador.

Así se produjo entre la historia y las restantes ciencias sociales, un acercamiento que permite *colaboración interdisciplinaria*, “*pues la historia acepta conceptos y teorías de otras ciencias, mientras que estas incorporan una dimensión temporal en sus análisis*”<sup>40</sup>. Así nacieron ciertas denominaciones de la historia que en principio apuntaban a construir un tipo de historia universal.

La *historia tradicional* como primera forma de historia se ocupaba esencialmente de los acontecimientos de la vida política, pero reservaba un espacio para *inventariar* los hechos ocurridos en otros campos que se consideran dignos de ser recordados. “*Así nacieron una serie de especialidades como la historia del arte, la historia de la literatura, la historia del pensamiento o la historia de la ciencia*”.<sup>41</sup> Estas formas, que se incluían al final de la narración histórica *realmente importante*, no eran más que repertorios y obras de conocidos autores.

Esta historia ha ido abriéndose espacio y camino en la enseñanza en todos los niveles, desde la escuela hasta la universidad, pero en las cuales se predica una historia narrativa sin crítica de los datos, una historia de acontecimientos, una historia limitada a los hechos políticos, una historia que se propone como producto adquirir el ejercicio memorístico, donde esta forma de construir la historia actual es un residuo del pasado, un fruto de la falta de preparación científica acompañada de la falta de voluntad de actualización, de la ausencia de lecturas y de reflexión sobre la propia materia y la propia función como docente.<sup>42</sup>

Por lo tanto, la práctica docente se ha concentrado en enseñar una historia parcial, sectorial que corre el riesgo de alejarse de la realidad y de considerarse a sí misma como completa e integradora. Además, la práctica del reduccionismo implica, casi sin excepción, e predominio de la historia tradicional y deja de lado los temas considerados menos relevantes.<sup>43</sup>

<sup>39</sup> Op. Cit. 33. MARTINEZ Carlos: La historia total. Pág. 27

<sup>40</sup> Op. Cit. 34. MARTINEZ Carlos: La historia total. Pág. 28

<sup>41</sup> Op. Cit. 35. MARTINEZ Carlos: La historia total. Pág. 32

<sup>42</sup> Op. Cit. 36. MARTINEZ Carlos: La historia total. Pág. 38

<sup>43</sup> Op. Cit. MARTINEZ Carlos: La historia total 37.

Este tipo de historia pensada en el presentismo, es definida por Martínez como la tendencia a limitar la enseñanza de la historia sólo a los periodos mas recientes, con el fin de prevenir el fracaso escolar comprimiendo los contenidos, ya que los programas están muy sobrecargados, además la historia es concebida como guía para orientarse en el mundo actual, lo que ocasiona que las referencias históricas se conviertan en un lujo cultural. De esta forma, la escuela y los maestros de hoy piensan en un presente *continuo* donde la *historia* y sus *contenidos* son definidos por la institución y el docente no es más que un des-integrador de la historia.

Precisamente es el triunfo de las instituciones políticas, como agencias de integración de la racionalización y el individuo moral, lo que da origen a la educación como *una importancia capital* del siglo XVI al XVIII, hasta la escuela republicana del siglo XIX.<sup>44</sup>

Si se da una mirada a la educación clásica, se observará la forma en que se apoyó sobre tres principios básicos solidamente integrados y relacionados con la historia. El primero era la voluntad de liberar al niño de sus particularismos y elevarlo, gracias a su propio trabajo y a las disciplinas formadoras que se le aplicaban, en un contexto de razón y el conocimiento.

Este principio corresponde a la naturaleza particular de la modernización occidental, que se fundamenta en la oposición a lo tradicional y lo moderno, donde se debe usar el pasado para construir el progreso.<sup>45</sup>

El segundo principio se fundamento en la afirmación del valor universal de la cultura, e incluso de la sociedad donde vivían el niño o el joven adulto educando, ello sobrepasa ampliamente la adquisición de los conocimientos positivos o la socialización, es decir, el aprendizaje de roles sociales.<sup>46</sup> La educación era entonces tanto moral como intelectual, pero esa cultura de valores universales estaba fuertemente asociada con una sociedad considerada como portadora de la civilización y los valores modernos.

Con este principio se promueve una educación nacional, por lo cual se anula la escuela social y culturalmente heterogénea, por el contrario se acerca mas a una escuela comunitaria definida por la pertenencia de todos a un mismo conjunto social.

El tercer principio se baso en el esfuerzo por liberarse de la tradición y el ascenso hacia los valores estrechamente ligados a la jerarquía social<sup>47</sup>, así la escuela quiso seleccionar a los individuos *mas trabajadores*, los *más capaces de pensamiento*, con devoción a los valores universales y nacionales, es lo que en Francia se llamó elitismo republicano.

Esta concepción era también moderna en cuanto se oponía a un modelo aristocrático y elitista, donde las “letras”, la filosofía ocupa la cumbre de una *jerarquía imaginaria* de la que las humanidades terminan por representar los escalones intermedios y las ciencias sociales el nivel inferior. Ya que:

<sup>44</sup> TOURAINE Alain: ¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El Destino del hombre en la aldea global. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. 1996 Pág. 273

<sup>45</sup> Op. Cit. 39. TOURAINE Alain: ¿Podremos vivir juntos? Pág. 277

<sup>46</sup> Op. Cit. 40. TOURAINE Alain: ¿Podremos vivir juntos? Pág. 278

<sup>47</sup> Op. Cit. 41. TOURAINE Alain: ¿Podremos vivir juntos? Pág. 279

*“Esta visión corresponde claramente a la sociedad nacional, que desempeña entonces un papel central e identifica una nación particular con valores universales: la libertad económica y la democracia en Gran Bretaña, la libertad, la igualdad y la fraternidad en Francia, el pensamiento teórico en Alemania, el derecho romano en Italia, los principios constitucionales y la igualdad de oportunidades en Estados Unidos”*<sup>48</sup>

Resulta ser más importante aun que se apoye la idea de que el acceso a los valores y la libertad personal pasa por la participación de la vida social, ya sea la nación la expresión de soberanía popular o la de una comunidad histórica y cultural. Por lo tanto *“esta educación no está centrada en el individuo sino en la sociedad y lo que se denomina los valores, en particular el conocimiento racional”*<sup>49</sup> esta evocación nos muestra la distancia que separa la educación clásica de una escuela del sujeto, orientada hacia la libertad del sujeto personal, la gestión democrática de la sociedad y sus cambios.

Si bien, desde el siglo XIX las administraciones centrales tomaron a su cargo la enseñanza de la historia, ello se convirtió en la base del proyecto de aculturación destinado a crear el Estado-Nación, que se difundió simultáneamente a través de la escolarización universal y laica, también a su cargo, así la enseñanza de la historia como se entiende actualmente, es producto de la confluencia entre los ideales de la Ilustración y del Romanticismo, que ha acompañado el desarrollo de los Estados Nacionales.

Cuando la Ilustración propuso que la libertad no estaba en los cuerpos ni en las cosas, sino que se encontraba en la conciencia de los hombres, se gestó la idea de escuela educadora-emancipadora, donde el Romanticismo aportó en concepto de pueblo y dio fundamento a la nación, en este escenario la historia ocupó un lugar particular, ya que vertebró un sentido doble: por un lado brindar la información organizada y crítica del pasado, y por el otro ofrecer una memoria solidaria con el sentimiento de identidad nacional, e incluso de amor a la patria.

Estos dos pilares, el *Romanticismo y la Ilustración en una confluencia contradictoria*<sup>50</sup> han hecho que la historia escolar brinde contenidos que se constituyen como *narración oficial de un pasado común*, a través de la cual se pretende agregar una importante carga emotiva con el fin de crear identidad con los *“próceres y hombres de la patria”*. A su vez la escuela crea un *sentimiento de pertenencia* e identificación que se fortalece por medio de los *símbolos patrios, íconos e himnos* que a diario promulga la institución.<sup>51</sup>

En ese orden de ideas, la historiografía moderna y la escuela resultaron inseparables en la *configuración de identidad común*, y fue en torno a la cual *se fusionaron por completo los conceptos de Estado y de Nación*, lo que permitió el paso de las *identidades universales a las nacionales*. Así, la *estandarización* se convierte en un *objetivo central* desde mediados del siglo

<sup>48</sup> Op. Cit. 42. TOURAINE Alain: ¿Podremos vivir juntos? Pág. 280

<sup>49</sup> Op. Cit. 43. TOURAINE Alain: ¿Podremos vivir juntos? Pág. 281

<sup>50</sup> Op. Cit. 47 CARRETERO Mario: Documentos. Pág. 40

<sup>51</sup> Op. Cit. 30. CARRETERO Mario: Documentos. Pág. 39

XIX, cuando, junto con la historia, la lengua se impuso como condición para la *transmisión* de un relato común; lo que fue central para el *proyecto de educación patriótica*.<sup>52</sup>

Este proceso se refleja en la mayoría de los países europeos a comienzos del siglo XX cuando se incorpora la *historia nacional* como *contenido obligatorio* en todos los niveles, con un énfasis especial en los primeros ciclos de escolaridad. Cabe resaltar que antes de la instauración de la *historia nacional*, la *historia antigua* desempeñó un papel moralizante, basado en el *virtuoso modelo* de los *pensadores clásicos*, con la introducción de la historia nacional se disolvió tal espíritu y se dio paso a la influencia de los Estados liberales en los contenidos de la historia escolar.<sup>53</sup>

Carretero afirma:

“La paulatina instauración de los Estados liberales hizo de la historia académica y escolar, un primer campo de batalla simbólico entre las naciones europeas de lo cual encontramos pruebas en cada uno de los países, en sus guerras civiles y conflictos internos (...), pues mientras se producen los cambios que trastocan el régimen político de democrático en totalitario o viceversa, se da prioridad a la modificación de los contenidos escolares de historia.”<sup>54</sup>

Por lo tanto la escuela se posiciona como un lugar central para la apropiación colectiva de los proyectos políticos de la sociedad, donde la enseñanza de la historia, fija no solamente los objetivos curriculares, sino también los sociales y de identidad nacional. Como presenta Carretero: “*La enseñanza de la historia en la escuela suele producir una comprensión sesgada de los contenidos académicos, (...) podemos calificar como anecdótica, personalistas, sostenedora de mitos y glorificadora del Estado nación*,”<sup>55</sup> entonces la escuela proyecta la enseñanza de la historia como un mecanismo para la formación ciudadana de los estudiantes y el mantenimiento de su relación con el Estado; la historia es el espacio para conservar lo nacional y lo regional, para sostener su legitimidad.

Pero la escuela no actúa por sí sola, son los educadores los encargados de desarrollar ciertos objetivos habitualmente definidos por la institución, por medio de los cuales el docente construye una versión escolar respecto a los contenidos académicos de su área. La enseñanza de la historia en la escuela suele producir una comprensión sesgada de dichos contenidos, pues existe una distancia entre la disciplina como tal y el “saber enseñado”,<sup>56</sup> además el docente debe complementar sus habilidades comunicativas e ideológicas para desarrollar el *saber escolar*<sup>57</sup>.

<sup>52</sup> Op. Cit. 30. CARRETERO Mario: Documentos. Pág. 45

<sup>53</sup> *Ibíd.*

<sup>54</sup> Op. Cit. 49 CARRETERO Mario: Documentos. Pág. 46

<sup>55</sup> *Ibíd.*

<sup>56</sup> Op. Cit. 30. CARRETERO: Documentos. Pág. 55

<sup>57</sup> Carretero define saber escolar como la construcción del objeto (“saber enseñado”) al sujeto (x estudiante), en su dimensión didáctica y pedagógica, educativa y cognitiva. Véase: Documentos de Identidad, la construcción de la memoria histórica en un mundo global, Editorial Paidós, Buenos Aires 2007. Pág. 56



Hoy, la educación escolar mantiene vigentes objetivos que pretenden instaurar una relación con el Estado nacional, donde adquiere importancia la historia puesto que promueve una relación entre la *institución* y el *sentimiento patrio*, siendo los *países iberoamericanos* pioneros en *celebrar* en las *escuelas las efemérides* ocupando un lugar central y simbólico, que además amerita un tiempo importante dentro del espacio escolar.<sup>58</sup>

Por lo tanto, la escuela como institución y el docente en su labor construyen una idea específica de *historia*, puesto que “*cada idea de la historia va acompañada por implicaciones ideológicas específicamente determinables*”,<sup>59</sup> donde es la *ideología*<sup>60</sup> la que construye la relación histórica y define las orientaciones temporales de cualquier relato y construye un sistema de valores que afirman una autoridad, ya sea la de la razón, la ciencia o el realismo.

El estudio del caso Colombiano permite comprender las tendencias investigativas frente a la enseñanza de la historia, para analizar su contexto y motivaciones es necesario remitirse a los procesos de transformación educativa que tuvieron lugar desde 1975. En ese año se lanzó el *Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación*, también conocido como *Programa de Renovación Curricular*. Los componentes centrales fueron el mejoramiento y actualización del currículo, la producción y distribución masiva de materiales educativos, y la formación y perfeccionamiento docente.<sup>61</sup>

Estos cambios ocasionaron un modo tecnocrático de abordar el desarrollo de los contenidos, acompañado por un énfasis renovado en la pedagogía. Esta época marca para Colombia, el comienzo de un cambio en la educación pública, bajo los interrogantes de ¿Qué enseñar? y ¿Cómo enseñar?, lo cual ocasiono la emisión de nuevos decretos y resoluciones que intentaron definir los contenidos curriculares pensados en que fuesen más amplios, sociales y significativos para los estudiantes. Entre las resoluciones aparece la de *Promoción Automática de los estudiantes*, que se realizó con el fin de flexibilizar el calendario escolar en las escuelas rurales, pero que tuvo efectos adversos para el desarrollo curricular.<sup>62</sup>

Así, el comienzo de la década de los ochenta se caracterizó por las fuertes reacciones del magisterio y de los medios académicos frente al diseño conductista del currículo implementado durante la década anterior. La Federación Colombiana de Educadores (FECODE), como las diferentes organizaciones académicas y disciplinares del país, comenzaron un periodo de opinión y trabajo intelectual educativo que se conoció mas adelante como el “Movimiento Pedagógico Colombiano”; estas discusiones se materializaron principalmente en la discusión sobre los contenidos del currículo, mediante publicaciones periódicas, emisiones radiales y televisivas.<sup>63</sup>

<sup>58</sup> Op. Cit. 53. CARRETERO: Documentos. Pág. 63

<sup>59</sup> WHITE Hayden: Metahistoria, la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX. Fondo de Cultura Económica, México 1992. Pág. 34

<sup>60</sup> White define ideología como “conjunto de prescripciones para tomar posición en el mundo presente de la praxis social y actuar sobre él, (ya sea para cambiar el mundo, o para mantener su estado actual), tales prescripciones van acompañadas por argumentaciones que afirman la autoridad de la “ciencia” o del “realismo”.

<sup>61</sup> Op. Cit. 81. COMISION de Historia: La enseñanza. Pág. 115

<sup>62</sup> Op. Cit. 85. MORAL Cristina: La enseñanza. Pág.116

<sup>63</sup> *Ibíd.*

Surgieron entonces nuevos interlocutores que fueron protagonistas durante la década siguiente, escritores y académicos centraron su atención en el desarrollo curricular a partir de la reforma de los noventa. Se sanciona en 1994 la ley 115 de Educación General, la cual establece las nuevas condiciones y orientaciones que habrían de guiar la política curricular, de forma complementaria se aprueban los lineamientos curriculares para las diferentes áreas, y mas tarde los indicadores de logros curriculares cuya función era la de orientar los diseños curriculares escolares sobre la base de los lineamientos nacionales<sup>64</sup>

La normatividad del currículo en Colombia ha venido evolucionando con el objeto de: *“brindar mayores especificaciones al sistema sobre qué se espera que los alumnos aprendan”*<sup>65</sup>. Se toma como punto de referencia inicial la Constitución Política de 1991, seguida de la Ley General de Educación de 1994, y las dos resoluciones oficiales de base para el desarrollo del currículo: Lineamientos Curriculares e Indicadores de Logros Curriculares Generales.

Frente a estos procesos docentes, teóricos, pensadores del área de Ciencias Sociales e interesados en el problema de la enseñanza de la historia han dedicado sus trabajos a la *indagación del conocimiento disciplinar e interdisciplinar*,<sup>66</sup> *la forma en que se convierten los conocimientos en objeto de enseñanza, los procesos metodológicos, la finalidad de la labor docente y la influencia de diferentes procesos socioculturales* en esta área.

Estos intereses se hacen explícitos en un contexto donde la normatividad nacional no es congruente con la actividad particular de los docentes, la producción académica se convierte en un medio para emitir juicios sobre la calidad de la educación y los problemas en la enseñanza de la historia, además de ser una vía de acción política, de participación y generación de propuestas de cambio en esta área.

El caso de Chile muestra de modo concreto cómo surge la cuestión de la historia reciente en la enseñanza escolar y establece en común con Colombia la problematización del Estado-nación. La enseñanza de la historia, y del Estado-Nación resulta ser en los dos países un encalve prioritario para hegemonizar una historia común de grandes relatos nacionales a través de los cuales los estudiantes construyen una versión de historia ideológicamente fundamental en la creación de nación; agregado a ello en ambos países se ha construido una versión de la historia del Estado-Nación que se configura sobre la idea de “acuerdos democráticos”, donde no incorporan el conflicto.

Si se toma el caso de la dictadura evidenciaremos como por medio de la historia se asume la iniciativa de reconstruir el pasado para no olvidar, pero se enfatiza en la ausencia del Estado en ciertos hechos, lo que ha ocasionado una fuerte discusión acerca de las políticas educativas y de los contenidos, donde en Chile la mayor participación en esta discusión la tiene el sector privado.

<sup>64</sup> Op. Cit. 87. COMISION de Historia: La enseñanza. Pág.117

<sup>65</sup> *Ibíd.*

<sup>66</sup> GÓMEZ Esteban Jairo: La construcción del conocimiento social en la escuela. Bogotá, Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, 2004. Pág. 53

La enseñanza de la historia reciente en Chile ha sido influenciada por la visión oficial de la democracia, y hace hincapié en la necesidad de la reconciliación nacional, por ello en relación con la situación política previa al golpe de Estado de Pinochet del 11 de Septiembre de 1973, se elaboró un relato que remitía a los dos bandos en pugna que habían optado por la lucha armada, en los libros de texto que distribuye el Ministerio de Educación no se menciona la palabra “golpe”, ni “dictadura”. En Chile todavía no hay acuerdo respecto a como denominar el golpe militar que derrocó al gobierno de Salvador Allende, ni de cómo recordarlo en los textos escolares.<sup>67</sup>

En consecuencia, el espacio educativo se viene enfrentando con el problema de cómo incorporar el pasado reciente en el currículo, y menciona Jelin *“la escuela se erige en un escenario privilegiado, por distintos emprendedores de la memoria, que trasladaron a ella un mandato de memoria que traducía a la vez una exigencia política.”* En términos de enseñanza de la historia, ello se materializa en la disociación entre *economía y política*.<sup>68</sup>

En ambos países existen divergencias entre la *“historia oficial”* y las versiones *“no oficiales”* siendo una realidad que enfrentan y reproducen los docentes que enseñan Ciencias Sociales o Historia, *“si antes del quiebre brutal de las dictaduras existía una divergencia entre la “historia oficial” y la “no oficial”, después de esta la brecha se transformo en un abismo.”*<sup>69</sup>, donde en Colombia debido a su actual situación política, con un gobierno de derecha, se elaboran versiones de la historia tendientes a justificar un pasado de grandeza y un futuro promisorio de Nación.

En palabras de Jelin, esas contradicciones que se evidencian en los países latinoamericanos hacen lo propio con los docentes condicionando sus actividades, que varían desde su compromiso con el saber, hasta la difusión de la omisión y el silencio como consecuencia de los mandatos institucionales.

La comparación entre Colombia y Chile resulta significativa pues permite mostrar desde cada contexto político, como se construye una versión de historia oficial que sostiene las grandes estructuras institucionales a través del currículo y no permite que los procesos sociales se expliquen desde los conflictos del presente. Además de mostrar como en estos dos países a través de la enseñanza del estado-nación, se pretende controlar la interpretación oficial del pasado y como por medio de ello existe una dominación de los espacios escolares y oficiales del presente.

67 CARRETERO Mario: Documentos de Identidad, la construcción de la memoria histórica en un mundo global, Editorial Paidós, Buenos Aires 2007. Pág. 186 - Cuadro 1. “Comparación de dos versiones contrapuestas sobre el golpe de estado del general Pinochet en Chile.”

68 Op. Cit. 91. COMISION de Historia: La enseñanza Pág. 188

69 JELIN Elizabeth, Lorenz Federico: Educación y Memoria, la escuela elabora el pasado. Siglo XXI de España editores, 2004. Pág. 8

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON Benedict: *Comunidades Imaginadas*, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- BETANCOURT Echeverri Darío: *Enseñanza de la Historia a tres niveles*. Editorial Magisterio. 1993.
- CAMPOS Darío: *La enseñanza de los pueblos antiguos en la escuela*, Bogotá. Universidad Nacional, 2004 y Espacios 6: Historia y Geografía, Bogotá. Ed. Norma 2001.
- CALSAMIGLIA Blancafort Helena y Tusón Amparo: *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel, España 2002.
- COMISION de Historia e Instituto Panamericano de geografía e historia: *La enseñanza de la historia en México, 1948*.
- CARR Edward: *¿Qué es la historia?*, Editorial Ariel, Barcelona 2001.
- CARRETERO Mario: *Documentos de Identidad, la construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Editorial Paidós, Buenos Aires 2007.
- CRUZ Nicolás y otros: *La enseñanza de la historia en Chile: para la integración y cultura de la paz*, Convenio Andrés Bello, 1999.
- DÍAZ Narváez, Segundo. Córdoba S. Carlos. *Metodología para la enseñanza de la Historia*. Trabajo de Postgrado Universidad Externado en: *Administración y supervisión Educativa*. Pasto Junio de 1987
- FERNANDEZ Raimundo: *Clío en las Aulas: la enseñanza de la historia en España, entre reformas, ilusiones y rutinas*. Ediciones Akal, 1998.
- FERER Guillermo: *Las Reformas Curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina*, Lima Editorial Grade, 2004.
- GELLNER Ernest: *Naciones y nacionalismo*. Versión española de Javier Soto, Alianza Editorial. Madrid 1988.
- Gobierno de Chile. Ministerio de Educación: "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica" Republica de Chile, Alameda 1371. Noviembre de 2002.
- HOBSBAWM J. Eric: *Sobre la Historia*, Editorial Crítica, Barcelona 1998.
- \_\_\_\_\_: *Entrevista sobre el siglo XXI*, Editorial Crítica, Barcelona 2000.
- \_\_\_\_\_: *Naciones y Nacionalismo desde 1780*, Editorial Crítica.
- JELIN Elizabeth: *Los trabajos de la Memoria*, Editorial Siglo Veintiuno de España y de Argentina Editores, España, 2002.
- MARTINEZ Carlos: "La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual" en CARRETERO Mario y James Voss: "Aprender y pensar la historia". Amorrortu Editores. Buenos Aires 2004.
- MORAL Cristina y otros: *La enseñanza de la historia en España*, Convenio Andrés Bello, 1999.
- Ministerio de Educación Nacional: "MEN. Lineamientos de Ciencias Sociales". Malla Curricular [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co) Fecha de Consulta: Marzo de 2008.
- RAMIREZ Piedad y Gómez Jairo: *La representación infantil del mundo social en el aula de clase: las nociones sociales*, Bogotá U. Distrital "Francisco José de Caldas", 2000.
- TOPOLSKI Jeretz: *La Estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia* en: CARRETERO Mario: "Aprender y pensar la historia" Amorrortu Editores. Buenos Aires 2004.
- TOURAINÉ Alain: *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El Destino del hombre en la aldea global*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. 1996.
- Universidad Andina Simón Bolívar y OEI: *La Independencia en los Países Andinos*, Quito 2004.
- VEGA Cantor Renan: *Historia: conocimiento y enseñanza, la cultura popular y la historia oral en el medio escolar*, Bogotá. Editorial Anthropos. 1998
- WHITE Hayden: *Metahistoria, la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica, México 1992.
- \_\_\_\_\_: *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación histórica*. Ediciones Paidós, 1992.

# Mi vecino, ¿mi enemigo? Nacionalismo en los textos escolares de historia de educación básica en Chile (1981-2006)

CARLOS FRANCISCO GARRIDO GONZÁLEZ

## INTRODUCCIÓN

**E**s mi propósito en esta exposición presentar parte de un trabajo más extenso realizado con relación a los textos escolares de historia, cuyo título es “Las visiones nacionalistas y racistas en los textos escolares de Historia de 7º y 8º año Básico en Chile (1981-1994)”. De dicho trabajo, me referiré esencialmente al tema del nacionalismo. Es importante mencionar que si bien, en un inicio el período de estudio y la cantidad de niveles era bastante más acotado (7º y 8º años básico, entre 1981 y 1994), he creído necesario ampliar ambas dimensiones para intentar un acercamiento a lo que ocurre en fechas más recientes con los textos escolares.

Que la línea central de análisis en esta presentación sea la visión nacionalista se debe a la convicción de que en Chile no se ha dado toda la importancia que se merece a la manifestación de este fenómeno en la construcción de los discursos educativos, a pesar de su gran relevancia y más aún si se considera el elemento ideológico presente en él. Pero para precisar, diré que en esta ocasión me referiré esencialmente a la visión que los textos escolares han presentado de nuestros países vecinos, por ello el título de la presentación “mi vecino ¿mi enemigo?”, a partir del cual deseo reflexionar con ustedes.

## ANTECEDENTES TEÓRICOS

### 1. Currículum y Textos escolares

Primero es necesario revisar brevemente algunas nociones de teoría curricular, que permitan dar un marco de análisis a la propuesta. Comenzare por plantear que los textos escolares no surgen exclusivamente desde la particular perspectiva de cada autor, necesariamente se deben encauzar en las propuestas curriculares planteadas desde niveles superiores como

el Ministerio de Educación. Bajo esta perspectiva, la visión que se quiere entregar a través de un texto escolar, en cierta forma, está señalada previamente.

En sí el currículum puede ser definido como una selección de saberes, en un sentido amplio, y que una sociedad desea que las nuevas generaciones puedan adquirir. Dicha selección, en la mayoría de los casos, es presentada como un consenso, cosa que no necesariamente resulta ser verdadera; en este sentido, autores como Michael Apple plantean que “el currículum nunca es una simple colección neutra de saberes, que se manifiesta de alguna manera en los textos y aulas de la nación. Forma parte siempre de una *tradicción selectiva*, de la selección que hace alguien, de la visión que un grupo tiene del saber legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan o desorganizan un pueblo” (Apple, M., 1995, p.153). De lo anterior es posible concluir que la selección del conocimiento impartido en las aulas o a través de los textos escolares nunca es neutra y que siempre contiene un fuerte carácter político; son cuotas de poder y su legitimación lo que está en juego. Así cuando se centra la atención en quienes seleccionan los contenidos también se escruta a quienes mantienen el poder y su lucha por aparecer de manera “legítima” ostentando de él. La selección también incluye apuestas ideológicas y de sociedad que dan sentido a las prácticas y decisiones que se toman al interior del sistema escolar en cada uno de sus diversos niveles.

Es necesario agregar que aquello considerado como conocimiento válido, dictaminado normalmente a través del currículum prescriptivo, no llega en forma directa a los docentes. Como lo plantea Michael Apple:

“¿Cómo se dispone en las escuelas de este conocimiento ‘legítimo’? En gran medida, a través de algo a lo que hasta ahora hemos prestado demasiada poca atención: el libro de texto. Nos guste o no, en la mayor parte de las escuelas norteamericanas el currículum no se define a través de cursos de estudio o de programas sugeridos, sino a través de un artefacto particular, el texto estandarizado y específico para el nivel de un grado determinado, en matemáticas, lectura, estudios sociales” (Apple, M., 1986, pág.91).

Esto también ocurre en Chile. Analizado desde el punto de vista curricular, el texto escolar, en muchos casos, viene a llenar un vacío importante que se produce en el traspaso de las selecciones realizadas por los niveles superiores del sistema educativo, que se encuentran establecidas en el currículum prescrito, y el currículum que es presentado a los profesores. De hecho, son los textos las instancias mediante las cuales las selecciones realizadas son conocidas por los docentes, pues no sólo indican cuáles son los contenidos que deben ser tratados sino también una serie de formas de orden didáctico que se pueden desarrollar en relación a los mismos.

Así, los textos escolares, aunque son frutos o representaciones concretas de las decisiones curriculares, tienden a colocar sobre sí un halo de manifestación suprema del conocimiento en las distintas disciplinas que utilizan sus servicios. Por otra parte, también se les asigna una función de orden estandarizado para, en teoría, entregar las mismas condiciones de

trabajo a una gran diversidad de estudiantes existentes en el sistema escolar. Considerando esto, es necesario reconocer que los textos escolares incluso se alejan de las formas reales de cómo se construye el conocimiento en cada una de las disciplinas.

“Una traducción pedagógica muy común en los textos para la enseñanza es el tratamiento no conflictivo del contenido científico. Todos sabemos que la controversia y el conflicto están presentes en el modo de elaboración del conocimiento en el interior de las comunidades científicas, sin embargo desaparece en los textos escolares, donde a menudo se presenta una única e incuestionable verdad.” (Martínez Bonafé, J., 2002, pág.25).

Lo anterior es tremendamente importante pues entrega algunas pistas para entender el cómo llegan los textos escolares a convertirse en fuentes inagotables de verdad; esto es por que en realidad cada uno de ellos se presenta a si mismo como la **única** verdad posible, llevando a error a los estudiantes cuando se les indica que es así como se construye el conocimiento; es presentado como algo dado, incuestionable y necesario de adquirir sin ningún tipo de dudas respecto de sus características. No se plantea el conocimiento como una construcción social.

Es así también fundamental reflexionar respecto a que la influencia del texto escolar no la podemos limitar simplemente a su uso por parte de los estudiantes, también es necesario considerar el rol que juegan los docentes en su utilización, tal como lo menciona Jurjo Torres:

“Tradicionalmente se venía pensando que los libros de texto se caracterizaban principalmente por dos notas definitorias: una, que eran un recurso escrito y editado para uso exclusivo de los alumnos y alumnas, y otra, que tenían como finalidad la de ser utilizados en las escuelas (...) pero juzgo que podríamos añadir un tercer cometido a éste medio didáctico dominante: también va dirigido al profesorado. Es éste quien primero tiene acceso a él y quien decide si se debe adquirir o no tal o cual libro de texto y de qué editorial” (Torres, J.,1994, pág.155).

Los docentes juegan por tanto un rol determinante, pues son ellos quienes pueden mediar entre los estudiantes y las visiones de mundo que puede entregar un instrumento cultural tan potente como es un texto escolar. Argumentos que amplifican estas afirmaciones, van de la mano con el hecho de que, a menudo, en los niveles básicos, muchos de los docentes responsables de determinados subsectores no necesariamente cuentan con la especialización en los mismos y, por ello, el texto escolar resulta ser su única fuente de contenidos, con los riesgos que esto implica, fundamentalmente al traspasar visiones cuestionables (como las nacionalistas) tanto a docentes como a estudiantes. Esto es aún más grave si se considera que en la formación de los docentes no existen instancias de preparación para evaluar y trabajar con textos escolares.

Desde la perspectiva anterior, podemos mencionar que para nuestro trabajo fue fundamental la propuesta de Jaime Martínez Bonafé quien establece dos ámbitos para el estudio de los textos escolares. Primero el tecnológico, que es el más común en los estudios, mediante el cual se establecen algunas funciones didácticas que se atribuyen a los textos escolares, y que van de la mano con aspectos técnicos como su diagramación, ilustraciones, edición,

etc. Por otra parte, está el aspecto ideológico, comúnmente poco abordado por los estudios de textos escolares, y que va de la mano con una perspectiva del conocimiento como construcción social, respecto del cual se realizan selecciones, de lo que se considera como conocimiento válido y que se encuentra expresado a través del currículum oficial, siendo su máxima manifestación los textos escolares. Es éste segundo ámbito el que se desarrolló mayormente en este estudio.

## 2. Nacionalismo

Considerando los elementos anteriores, intentare ahora entregar de forma sucinta un marco conceptual respecto al nacionalismo.

El nacionalismo es uno de los temas más complejos y polémicos que interesó a los estudiosos de las ciencias sociales durante el último siglo. Gran parte de estas dificultades con relación a su estudio tienen como origen la diversidad de interpretaciones que este fenómeno ha sufrido a lo largo de toda su historia.

Pero para comenzar, es necesario mencionar que el nacionalismo se relaciona directamente con otro concepto que tampoco se caracteriza por su fácil comprensión, me refiero a la idea de nación. Como un primer acercamiento, la nación se podría considerar como un fenómeno social, es decir, una categorización que usan los actores para autodefinirse y definir a los otros (Giner, S., 1998, pág. 519).

Benedict Anderson, un autor contemporáneo que ya es un clásico en este tema, plantea que una nación correspondería a: “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (Anderson, B., 2000, pág.23).

Este planteamiento de Anderson tiene varios puntos a destacar. El primero esta relacionado con la calidad de comunidad *imaginada*, puesto que como el mismo autor indica, por muy pequeña que sea la nación a la cual se hace referencia, es muy difícil que todos sus miembros se conozcan personalmente, probablemente jamás se verán ni se hablarán, o oirán hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión (pág.23). Por otra parte, se establece que se imagina a la nación como *limitada* por que a pesar de que albergue a muchos millones de seres humanos, tiene fronteras finitas (aunque elásticas) pues más allá de ellas se encuentran otras naciones (pág.24-25). Con respecto a que se imaginen *soberanas* tendría relación con que el concepto nace en una época en la cual la Ilustración y la Revolución estaban minando la legitimidad del reino dinástico jerárquico, divinamente ordenado, en este sentido, las naciones sueñan con ser libres en el reino de Dios, pero la garantía y el emblema para lograr esta libertad es el Estado soberano (pág.25). Para finalizar, podemos decir que la nación se imagina como *comunidad* porque, más allá de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal (pág.25).

Ahora, es necesario también revisar que ocurre con lo que supuestamente es un derivado de la nación, me refiero al nacionalismo. En este ámbito es posible encontrar una situación muy



semejante a lo que ocurre en el caso de la nación, es decir, una gran diversidad de visiones. Sin embargo, para esta ocasión he seleccionado algunas de las principales propuestas que existen a este respecto.

Por ejemplo, si se distingue entre dos tipos de naciones, ha saber, la nación política y la nación cultural, se puede derivar de esta distinción dos tipos de nacionalismo con características muy particulares. En el caso del nacionalismo basado en la idea de nación política “cabe suponer un mayor sentido funcional y pragmático en tanto que fuente de legitimidad y generador de lealtad hacia una forma de Estado-Nación que, en el mundo occidental, se ha terminado transformando en una realidad equiparable al sistema político liberal-democrático” (Giner, S., 1998, pág. 520). Por otra parte, si se considera una nación cultural podemos apreciar un nacionalismo que “tendería a acentuar rasgos más emotivos y comprometidos, menos acordes con una lógica instrumental, en coherencia todo ello con el modo de concebir la nación como objetivo en sí mejor que como artefacto al servicio de la vida política” (Giner, S., 1998, pág. 520).

Sentido funcional y pragmático, fuente de legitimidad y lealtad; todo esto resume en buena medida lo que ocurre con la nación y el nacionalismo como expresión en el caso político. Con respecto al caso de la nación cultural se plantea la idea de concebirla como objetivo en sí, evitando caer en la instrumentalización que se observa en el caso de la nación política. Considerando lo anterior, a continuación interesa clarificar como se ha llegado a plantear que la nación y el nacionalismo pueden ser objetos funcionales a ciertos intereses.

Eric Hobsbawm citando a Ernest Gellner plantea que nacionalismo es: “Un principio que afirma que la unidad política y nacional debería ser congruente” (Hobsbawm, E., 1991, pág. 17). Bajo este principio la unidad de la nación iría de la mano con un gobierno que fuera capaz de asegurar su mantenimiento, su unidad, a pesar de los conflictos y dificultades a los cuales se puedan ver enfrentados. Pero a esta argumentación Hobsbawm agrega que:

“Este principio también da a entender que el deber político de los componentes de una nación para con la organización política que engloba y representa a la nación se impone a todas las demás obligaciones públicas, y en los casos extremos (tales como las guerras) a todas las otras obligaciones, del tipo que sean. Esto distingue el nacionalismo moderno de otras formas menos exigentes de identificación nacional o de grupo que también encontraremos” (Hobsbawm, E., 1991, pág. 17).

A partir de lo planteado arriba es posible afirmar que el nacionalismo realiza exigencias extremas a los miembros de una nación. Ahora, esto se hace en el sentido de lograr la supervivencia de la comunidad y su proyección en el tiempo. Es en definitiva éste llamado a la protección de la nación una de las principales características del nacionalismo, al menos a primera vista. Digo esto pues surge la pregunta de quiénes son los primeros interesados en esta defensa de la nación; ¿son todos los miembros de la nación por igual? ¿existen algunos más interesados en la defensa de esta comunidad (la nación)? Lo visto hasta el momento permite preguntar al respecto. Al existir una gran confusión en relación con lo que se entiende

como nación, ¿no es posible también plantear esa confusión en relación al nacionalismo?. Al iniciar la reflexión respecto al nacionalismo se mencionó la posibilidad de que éste, al igual que la nación, fueran funcionales a la búsqueda de legitimidad y lealtad a ciertos intereses políticos, lo que obviamente puede significar una perspectiva absolutamente distinta al momento del análisis.

Hobsbawm destaca la dimensión de artefacto, invención e ingeniería social que interviene en la construcción de las naciones. Incluso, el mismo autor citando nuevamente a Ernest Gellner afirma: “Las naciones como medio natural, otorgado por Dios, de clasificar a los hombres como inherente... destino político, son un mito; el nacionalismo, que a veces las inventa, y a menudo las destruye: eso es realidad” (Hobsbawm, E., 1991, pág.18).

La afirmación anterior entrega una clara idea de lo que se puede esperar con respecto a este tema tan complejo. Cuando se enfrenta la discusión en relación a la nación y, por su intermedio, el nacionalismo, se debe tener en cuenta su dimensión como construcción, como invención (algo que ya en cierta forma adelantaba la propuesta de B. Anderson). El mismo Hobsbawm es mucho más terminante al respecto: “El nacionalismo antecede a las naciones. Las naciones no construyen estados y nacionalismo, sino que ocurre al revés” (Hobsbawm, E., 1991, pág.18).

A partir de este punto se puede establecer que el nacionalismo es un concepto fundamental para entender el surgimiento de la idea de nación. Bajo ésta perspectiva la nación es una creación, un invento del nacionalismo, fenómeno esté último también creado por intereses, en su mayoría políticos, que buscan lograr la legitimidad para algún proyecto de gobierno. En el caso de América Latina, y como parte de ella Chile, por ejemplo, fue el siglo XIX el momento cuando ven la luz muchos planteamientos de corte nacionalista y desde ese instante se extenderán al siglo XX planteándose también como legitimadores de diversos órdenes políticos. Por tanto, el nacionalismo y la idea de nación, como ya se había insinuado previamente, serían un instrumento de gobierno y de dominación para grupos que acceden al poder y están en busca de legitimidad.

## **PROPUESTA METODOLÓGICA**

Para esta investigación se propuso una metodología de corte cualitativo, puesto que la principal meta fue privilegiar una visión descriptivo-interpretativa.

En este caso delimitamos el estudio al fenómeno del nacionalismo, el cual también fue nuestra hipótesis de trabajo. Con respecto al corpus de estudio es necesario hacer una aclaración. Debido al proceso de reforma curricular que ha experimentado la educación chilena, para el período 1981 a 1994 se trabajó con textos escolares correspondientes a 7º y 8º años básico pues, de acuerdo a los programas vigentes para esos años, era en dichos niveles donde se desarrollaban esencialmente los contenidos de historia de Chile (Decreto N° 4002 de 1980). Sin embargo, para años más recientes fue necesario trabajar con los niveles de 5º y 6º años básicos, pues allí se desarrollan actualmente la mayor parte de los contenidos de

historia de Chile (Decreto Nº 40 de 1994). Ahora, los textos estudiados fueron aquellos que oficialmente entregó el Estado en los establecimientos municipales o subvencionados del país. Así, la muestra requerida para realizar el estudio no se confeccionó en base a criterios de aleatoriedad, sino más bien en términos de poder, a través de ella, saturar al máximo el espacio simbólico al que deseamos acceder (es una muestra teórica).

Con respecto a la metodología en sí, la investigación tuvo como principal herramienta el *análisis de contenido*. Es conveniente considerar que por contenido no se entiende algo que estaría localizado dentro del texto en cuanto tal, sino fuera de él, en un plano distinto en relación con el cual ese texto define y revela su sentido; es decir, aquello en relación a lo que el texto funciona como instrumento (Navarro, P. y Díaz, C., 1993, pág.179). En sí el análisis de contenido tiene como objetivo desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuitivos y, sin embargo, presentes; en suma es importante pasar desde el plano del *producto* –el texto– al plano de la *producción textual* (Navarro, P. y Díaz, C., 1993, pág.188).

Es necesario mencionar que en el análisis de contenido, se plantea como un criterio de importancia la existencia de estrategias **intertextuales** y **extratextuales**; la primera apunta a determinar el sentido virtual de un texto por medio de su relación con otros textos; por su parte las extratextuales intentan establecer el sentido virtual del texto poniéndolo en relación con sus presuposiciones no textuales. De estas estrategias, la extratextual resulta útil en el sentido de que permite relacionar los textos con ciertas realidades –no textuales– que son presupuestas por los mismos o que de alguna manera los entrañan. Esto puede, por ejemplo, considerar el contexto inmediato de producción de un texto, esto es, el conjunto de los aspectos no textuales –no directamente presentes en el texto– del acto comunicativo concreto que lo origina; esto apuntaría a las circunstancias de la situación comunicativa, presumiblemente conocidos tanto por el productor como por el destinatario del texto, pero que no aparecen en éste (Navarro, P. y Díaz, C., 1993, pág.189-190).

Dentro del análisis de contenido, un aspecto importante es considerar las denominadas unidades de registro (Navarro, P. y Díaz, C., 1993, pág.192), que permiten guiar el desarrollo de la investigación. En nuestro caso unidades de registro fundamentales fueron conceptos como el de nación, raza, guerra, entre otros.

La credibilidad de la investigación fue de la mano con triangulaciones vía fuentes; en éste sentido fue esencial el poder analizar las características de los planes vigentes para los períodos en cuestión y ver cómo muchos de dichos planteamientos se veían reflejados en los textos escolares. Así mismo, se considero una triangulación teórica surgida de investigaciones anteriores (en su mayoría realizadas en el extranjero), lo cual nos permitió dar un sentido mucho más claro a nuestras interpretaciones.

## ESTUDIO DE LOS TEXTOS ESCOLARES

Entonces ahora es necesario comenzar a revisar cómo el nacionalismo se presenta en los textos escolares de historia para la enseñanza básica.

### 1. Período 1981 a 1994

Entre todas las vertientes posibles de seleccionar con respecto a las visiones nacionalistas en los textos escolares, he decidido trabajar las relaciones con los países vecinos, siendo la más dominante aquella relacionada con los conflictos y enfrentamientos bélicos.

Es importante considerar las relaciones con los países vecinos pues, en parte, el sentimiento nacionalista desarrollado en los textos tiene su fundamento en la relación que Chile mantiene con su entorno, es decir, en muchos casos es a partir de cómo ve su relación con los países vecinos la base para plantear visiones de orden nacionalista.

Como primer elemento están las denominaciones que reciben las relaciones con los países vecinos. Por ejemplo, en los años ochenta se utilizaban los siguientes títulos para introducir este contenido:

**“LOS CONFLICTOS INTERNACIONALES”**

(Villalobos, S. y Cols., 8º Básico, 1985, pág.61)

**“PROBLEMAS DE LÍMITES CON ARGENTINA”**

(Villalobos, S. y Cols., 8º Básico, 1985, pág.65)

En los textos de los años noventa algunos de los títulos que podemos apreciar son los siguientes:

**“LA GUERRA DEL PACÍFICO Y LOS PROBLEMAS INTERNACIONALES”**

(Duchens, N. y Schimidt, B., 8º Básico, 1994, pág.26)

**“PROBLEMAS DE LÍMITES”**

(Duchens, N. y Schimidt, B., 8º Básico, 1994, pág.55)

Con estas formas de titular el tema cada vez que corresponde tratarlo, obviamente se desprende una sola cosa; Chile siempre tiene **conflictos, problemas o guerras** con sus vecinos, siendo muy difícil catalogar como armónicas esas relaciones. Todo pareciera apuntar a afianzar el mensaje de que nuestros vecinos se han puesto de acuerdo, a lo largo de mucho tiempo, para confabular, intrigar y tratar de quitarnos algo. Incluso, de acuerdo a como lo plantean algunos autores, nuestros vecinos no han sabido valorar el aporte y el apoyo que en ocasiones nuestro país les ha entregado. Aquí se puede mencionar el caso de la guerra contra España: *“El gesto solidario de Chile con Perú, que tan caro le costó, no fue imitado por otros países hermanos y no pasó mucho tiempo antes que una conjura de los gobiernos vecinos le pusiese en duras dificultades”* (Villalobos, S. y Cols., 8º Básico, 1985, pág.62).

Lo que se hace luego de éste comentario es iniciar el tratamiento de la Guerra del Pacífico. Obviamente existe una clara intención de victimizar a nuestro país, es decir, tratar de mostrarlo como constantemente envidiado, amenazado, agredido o atacado por sus vecinos. Si bien en

los relatos de las relaciones con los demás países americanos se hace mención a los acuerdos o tratados firmados en distintos momentos, siempre son nuestros vecinos quienes faltan a ellos, los rompen o no los respetan. Claro está que las relaciones internacionales están dadas por las actuaciones de dos o más involucrados, donde cada uno de ellos debe estar dispuesto a reconocer sus faltas y posibles errores; en el caso de Chile eso no ocurre.

En éste punto también vale la pena recordar lo que algunos textos escolares de los años ochenta denominaban el “destino nacional”. Este concepto justifica muchas de las acciones que Chile desarrolla en relación a sus vecinos (particularmente contra Perú y Bolivia), principalmente en todo lo relacionado con su intención de alcanzar el dominio y la supremacía absoluta en el Océano Pacífico, que era el sentido que tenía la idea de destino nacional. Un autor hacía referencia explícita con respecto a esto al decir que: “(...) *la existencia de la Confederación Perú-boliviana representaba un peligro para el predominio de Chile en el Pacífico*” (Villalobos, S. y Cols., 7<sup>º</sup> Básico, 1983, pág.99).

Como se puede apreciar, para cualquiera que lea los textos de los años ochenta y principios de los noventa, las relaciones con nuestros vecinos son más bien traumáticas y explicarían una mirada de desconfianza, un llamado de alerta y la necesidad de mantenerse preparados a responder cualquier agresión. Naturalmente, esto es un campo fértil para el desarrollo de postulados nacionalistas, pues resulta evidente que, para algunos, una postura débil frente a sus vecinos dejaría a la “nación chilena” a las puertas de una desgracia mayúscula.

Claramente luego de plantear de forma tan conflictiva las relaciones con los países vecinos es normal que la guerra sea una de las principales vías mediante las cuales se intenten solucionar variados disensos. Es en relación con este punto que a continuación deseo reflexionar brevemente.

Una situación fundamental que interesa señalar son las ausencias o silencios existentes en el relato de las guerras libradas por Chile contra sus vecinos o eventuales enemigos. En todos los textos revisados resulta bastante impresionante que si se está hablando de una guerra no se produzcan bajas: ¡jamás se habla de bajas!. La única ocasión en que esto ocurre es cuando se menciona las inmolationes de grandes héroes, los cuales requerirían casi como condición fundamental terminar en esas condiciones para alcanzar el sitio de privilegio que ocupan en la historia oficial nacional. Esto evidentemente es un ensalzamiento de la muerte heroica, pero no de la muerte más cotidiana que existe en las guerras y que es la muerte olvidada de los soldados comunes, aquellos que son los que finalmente pagan los costos de estos procesos; **esas muertes son ocultadas, no existen en los textos escolares**. Vale decir que tampoco se habla de heridos o soldados con secuelas producto de los enfrentamientos. Todo esto evidentemente viene a refrendar la guerra como una forma de enfrentar las controversias internacionales, haciéndola parecer como algo válido, legítimo e incluso, muchas veces, necesario. Por otra parte, se la hace ver como una guerra limpia, aséptica, que sólo llena el espíritu nacional de gloria y grandeza. Así, el silencio y la omisión que caracterizan a muchos currículum y textos escolares, en este caso sólo vienen a reforzar visiones naciona-

listas, que buscan dar legitimidad a estas perspectivas absolutamente cuestionables desde un punto de vista ético.

Ahora, retomemos el tema de la muerte heroica; si sólo los héroes merecen ser recordados, para Chile un caso emblemático resulta ser Arturo Prat, con respecto a quien los textos escolares de los años ochenta y noventa desarrollan extensas reseñas, destacando su acto de máximo heroísmo en la rada de Iquique. En sí, se construye la imagen de un héroe ante los ojos de los estudiantes. Con relación a lo anterior, parece interesante mencionar lo que el profesor William Sater plantea al respecto: “para comprender el hecho paradójico del heroísmo, no es la intención del individuo que actúa lo que importa sino la reacción de la sociedad frente a su acto (...) Para entender las raíces del heroísmo entonces, debemos estudiar por qué las sociedades humanas requieren héroes” (Sater, W., 2005. pág. XVIII). Como el mismo profesor Sater lo indica en su muy interesante estudio sobre el caso de Arturo Prat, él pasa por distintos momentos en los cuales su popularidad aumentaba o disminuía, siempre esto relacionado con el contexto político de la época<sup>1</sup>. Para el período del cual hablo (1981-1994), los programas oficiales de estudio guiaban a los textos para que utilizaran a figuras como la de Prat en términos de un ejemplo digno a seguir, y, en ese sentido, los textos escolares eran explícitos:

“Arturo Prat es el gran héroe naval de Chile. El gran capitán no titubeó en dar su vida en la bahía de Iquique por defender a la patria. Tuvo virtudes que debemos imitar. Hombre estudioso y reflexivo, además de oficial naval, estudió leyes y se tituló de abogado.

Luego de pasar largas noches de guardia en su buque, corría a una escuela nocturna a impartir enseñanza a gente sencilla.

A través de sus cartas, se observa el tierno amor que le inspiraban su mujer y sus hijos. Prat se destacó también por hacer de la amistad un valor; ayudó en las horas difíciles a sus compatriotas.”

(Duchens, N. y Schimidt, B., 8º Básico, 1994, pág.120)

Es importante hacer notar como en el relato se desarrolla un recorrido panorámico por toda la vida ejemplar de Arturo Prat, y se le menciona como alguien digno de imitar. Es claro que a través de su ejemplo se busca fortificar el espíritu nacional, que de acuerdo al discurso político de la época desde los años setenta se había quebrado<sup>2</sup>. Esto incluso lo aceptan claramente los textos y plantean la necesidad de restaurar esa unidad perdida: “*Una patria en que todos han de alcanzar el bienestar y la felicidad; en que no existan divisiones que terminan por separar a los hombres y destruir la patria*” (Duchens, N. y Schimidt, B., 8º Básico, 1994, pág.121)

En general, en el caso de Prat (y otros ejemplos desarrollados en los textos, como el de los

<sup>1</sup> Por ejemplo que Prat sea revivificado como héroe a partir de la crisis de la República Parlamentaria, luego de que había bajado su popularidad una vez finalizada la Guerra del Pacífico.

<sup>2</sup> Esto obviamente lo decimos si es que se adscribe a la idea de que el espíritu nacional existió y fue uno solo.

jóvenes soldados que participaron en el combate de la Concepción) podemos reconocer la intención de utilizar dicho ejemplo como una forma de exaltar el nacionalismo, mostrando figuras que resumían en sí mismas aquello que se quiere presentar como la imagen del buen chileno, aquel que incluso es capaz de dar la vida frente a una agresión externa. Así también, se debe tener en consideración que este caso, y otros, eran instancias de conmemoración tremendamente importantes durante los años ochenta. Ésta insistencia en recordar héroes y de conmemorar sus hazañas el francés Jacques Le Goff lo asocia esencialmente a los conservadores y, aún más, a los nacionalistas, para quienes la memoria sería un fin y un instrumento de gobierno (Le Goff, J., 1991, pág. 170).

Así, no deja de llamar la atención que, según los textos escolares estudiados, son las guerras donde se han dado las más grandes muestras de heroísmo. Esto obviamente también tiene como intención instalar a las Fuerzas Armadas como garantes de la institucionalidad y de los valores más esenciales de la nación.

## 2. Período posterior a 1994

En este caso comenzaremos por revisar qué ocurre con los programas de estudio reformados desde mediados de los años noventa, para luego observar qué pasó con los textos escolares.

Un primer punto es recordar que, a diferencia con lo ocurrido antes de la reforma, hoy la mayor parte de los contenidos de historia de Chile se encuentran tratados en los niveles de 5º y 6º básico.

Dando continuidad a la exposición, revisare como se desarrollan las relaciones de nuestro país con sus vecinos.

Observemos a continuación cómo en los planes y programas de sexto año básico se expone la Guerra del pacífico. En la unidad 3 titulada como “Definiciones territoriales y cambios políticos y sociales a fines del siglo XIX” se mencionan situaciones como la siguiente:

### “Actividad 1

**Describen la Guerra del Pacífico: sus antecedentes, algunos de sus hitos, sus personajes y sus consecuencias.**

Ejemplo

1. En base a una lectura alusiva responden, trabajando en grupo, las siguientes interrogantes:

a) ¿Cuál fue el hecho que desencadenó la Guerra del Pacífico?

b) ¿Qué consecuencias económicas tuvo para el país?

c) ¿Cuál era la situación de Chile por ser el único productor de salitre en el mundo?

Comparten con el curso el trabajo realizado y construyen en conjunto un cuadro de síntesis sobre causas y consecuencias”.

(Programa de Estudio Sexto Año Básico. Estudio y Comprensión de la Sociedad. 2004. Pag.42).

Como se puede apreciar, el programa plantea la situación vivida en Chile a partir de la guerra del Pacífico como una instancia en la cual el país obtiene una serie de beneficios, particularmente económicos. No existe ningún tipo de cuestionamiento a los costos humanos que tiene una guerra y menos lo que significa para países limítrofes el enfrentarse a una situación como ésta. Todo lo contrario, pareciera que se busca desarrollar en los estudiantes un sentimiento de orgullo frente a esta situación.

Resulta oportuno ahora revisar como los textos escolares oficiales se hacen cargo de esta situación.

En un libro de sexto año básico entregado gratuitamente por el Ministerio de Educación podemos apreciar situaciones como la mantención de nociones de orden nacionalista. El caso más típico sigue estando relacionado con el tratamiento de la guerra del Pacífico. Luego de desarrollar en una página los antecedentes de la guerra al finalizar se realiza una actividad cuyo fin es poner de manifiesto la violencia y situaciones extremas que se viven en un conflicto bélico, claro que no de una manera directamente relacionada con Chile. Por ejemplo se pregunta:

“¿Qué situaciones de guerra existen hoy en el mundo? Elijan uno de los conflictos y comenten con sus familias y en el curso cómo se podrían solucionar en forma pacífica.”

(Cembrano, D. y Cisternas, L. 6º Básico. 2003. Pág. 44)

Se observa claramente que en este caso el tema es trasladado al presente, pero lejos del ámbito nacional; por tanto, si bien se cuestiona el tema de la guerra, no se cuestiona directamente en sí la guerra del Pacífico. Luego, la página siguiente se dedica completa al combate naval de Iquique y, particularmente, al acto heroico de Arturo Prat. En sí se desarrolla un relato que termina con el comentario de un jefe militar peruano quien dice de Prat: “*Hombres que así se baten engrandecen la humanidad entera*” (Cembrano, D. y Cisternas, L. 6º Básico. 2003. Pág. 45).

Sólo con esa frase el intento de cuestionamiento de la página anterior queda bastante en entredicho. Incluso es más, en una búsqueda por lograr que los estudiantes desarrollen un grado de “empatía histórica”, el texto aprovecha el siguiente trozo del relato mencionado anteriormente

“El combate era inminente. Arturo Prat, capitán de la Esmeralda, se preocupó de que su gente desayunase y vistiera con su mejor ropa; luego, el tambor y corneta Gaspar Cabrales, que contaba con sólo 10 o 12 años, tocó ¡atención! Para reunir a toda la tripulación. Prat la arengo (...)”

(Cembrano, D. y Cisternas, L. 6º Básico. 2003. Pág. 45)

Con esto se aprovecha para realizar preguntas que lo que buscan es situar al estudiante en la batalla: “¿Cómo habrías reaccionado tú estando en la situación del joven corneta Gaspar Cabrales?” (Cembrano, D. y Cisternas, L. 6º Básico. 2003. Pág. 45).



Primero llama la atención el hecho de que se haga referencia a un niño de 12 años, misma edad de la mayoría de los estudiantes que cursan el sexto año básico. Por otra parte, podemos reflexionar respecto a cuántas respuestas pueden ser aceptables para dicha pregunta; podemos pensar que la intención es clara, el niño o niña debe responder de una forma y no de otra, es decir, debe plantearse en sintonía con el gesto de Gaspar Cabrales, se debe apreciar un grado de “empatía histórica” con una situación de guerra. Así mismo, se recurre nuevamente a la idea del acto heroico, que ya revisamos en los textos del período anterior, siendo central la figura de Prat y, ahora también, la de Gaspar Cabrales. Todo esto presenta una de las tantas tensiones que exhiben los textos escolares; intentan conciliar visiones tradicionales con otras que buscan ser algo más actualizadas y críticas, generando finalmente un verdadero desbarajuste, que lo único que logran es beneficiar a las visiones más tradicionalistas e intolerantes.

Otro texto escolar posterior al año 2000, que también fue entregado gratuitamente por el Ministerio de Educación, plantea otro de los aspectos conflictivos del tratamiento de las guerras con los países vecinos. Hacemos referencia a la intención de mostrar la guerra como una instancia beneficiosa para los países que logran el triunfo:

“Ventajas para Chile

La victoria de Chile en la Guerra del Pacífico le significó:

- Incorporar al territorio nacional las regiones de Tarapacá y Antofagasta que antes de la guerra eran territorios peruanos y bolivianos respectivamente.
- La incorporación de estos territorios ricos en salitre, transformó a Chile en el único productor de salitre en el mundo, lo cual le permitió obtener importantes ingresos y riqueza estatal que fue invertida en obras públicas como escuelas, líneas férreas y otras.
- Aumentó el interés de extranjeros por invertir en Chile, sobre todo ingleses y norteamericanos.
- Chile después de este conflicto fue considerado una potencia militar importante en Sudamérica.
- Pese a la victoria obtenida en la guerra, la actuación de las fuerzas militares fue revisada y se decidió la reorganización del ejército tomando como modelo la organización alemana o prusiana”

(Giadrosic, G. León, M. Avilés, M. 6º básico. 2003. Pág. 86).

Como podemos apreciar, el texto claramente toma una postura respecto a la guerra desde el momento en que al hablar de las consecuencias del enfrentamiento se refiere a ellas como “*ventajas para Chile*”. De hecho la enumeración posterior hace referencia sólo a aspectos beneficiosos de la guerra, desde un punto de vista económico, territorial y militar. No existe ningún tipo de comentario con relación a lo negativo del enfrentamiento. Por ejemplo, no se hace mención a los efectos que tiene hasta el día de hoy la guerra del Pacífico para las relaciones internacionales entre los países involucrados. Esta situación claramente evita dar una dimensión histórica a fenómenos que están en el día a día del país.

A lo anterior se suma lo planteado en otro texto escolar del período (Cembrano, D. y Cisternas, L. 6º Básico. 2003. Pág. 46 y 47), en el cual se dedican páginas exclusivamente a las transformaciones económicas, derivadas de la guerra del Pacífico, que habrían traído progreso al país, reforzando con ello, necesariamente, la idea de que la guerra no es un mal negocio.

Bajo esta perspectiva, obviamente la guerra queda implícitamente asumida como una fórmula válida para solucionar conflictos y, por lo demás, un eventual triunfo puede significar una instancia de progreso y beneficios para el país. Además se vuelven a repetir situaciones observadas en los textos revisados en nuestra investigación de los años ochenta y noventa respecto a que en la guerra no existen bajas de ningún tipo (muertos o heridos) entre los soldados; los únicos que sufren algún tipo de costo son los héroes, dando con esto validez a la idea de que la muerte en la guerra consagra como un ejemplo digno de imitar. Vale mencionar también, que en ningún caso se aprecia una contrastación de fuentes, que permitan dar una mirada a las distintas visiones que sobre el conflicto existen en cada uno de los países, la única visión posible (o verdad sin contrapeso) es la que presenta la visión chilena, todas la demás están excluidas.

## REFLEXIONES FINALES

Como primer punto, vale la pena mencionar que las visiones nacionalistas aún se encuentran presentes en los textos escolares. No podemos desconocer que las visiones de los años ochenta y noventa no tienen la misma fuerza que aquellas posteriores al año 2000, pero tampoco podemos decir que han desaparecido. Muchas de ellas han sido edulcoradas con aspectos mucho más aceptables, pero a la larga, aún cuando no son tan explícitas y frontales, probablemente sus efectos siguen siendo los mismos. Con esto nuestra intención no es desconocer los intentos que se han hecho por mejorar. Evidentemente existen progresos. Pero muchas veces quedan a medio camino pues las tensiones de fondo se mantienen.

La pregunta del inicio “mi vecino, ¿mi enemigo?” tiene una clara justificación al revisar los textos escolares. Por momentos, muchos de ellos parecieran estar más interesados en presentar a nuestros vecinos como “enemigos”, con los cuales la única forma posible de tratar se reduce a la guerra, que como pueblos que en conjunto debemos buscar la paz. Se destierra una visión de cooperación, para la construcción de un futuro mejor, y se instala una de desconfianza y enfrentamiento.

¿Qué memoria representan los textos escolares?, ¿se hacen cargo de que el conocimiento histórico es una construcción y no una verdad revelada? Son algunas de las preguntas que surgen al revisar los textos. Como posible respuesta por ahora se puede afirmar que en su gran mayoría los textos escolares presentan una visión bastante monolítica de la realidad. Los disensos no son algo que se considere al momento de la construcción de la memoria histórica oficial; existe un discurso dominante y pareciera que nadie está dispuesto a cuestionarlo en serio.

Tal vez lo anterior tiene mucho que ver con el cómo entendemos la construcción de una identidad. Hasta ahora, tradicionalmente la construcción de nuestra identidad ha estado plagada de una búsqueda por lograr una supuesta unidad, elemento esencial para todo aquello que pueda ser positivo para la nación. En este sentido, la descripción de nuestra supuesta **identidad nacional única**, se siente más que correcta cuando lo hacemos recurriendo a lo externo, a aquello que nos diferencia del resto, por ejemplo, nuestros vecinos en Latinoamérica, y a partir de ello, la existencia de un peligro latente, el riesgo de que nuestra exclusividad se vea afectada por aquellos que asechan haya afuera.

Así, considerando todo lo anterior, es necesario también plantear cuál es la relación de nuestros docentes con los textos escolares, ¿han sido formados para aprovechar al máximo las potencialidades de los textos? ¿han sido formados para enfrentar visiones sesgadas presentes en los mismos? ¿son capaces de cuestionar los textos escolares o sólo reproducen aquello que estos expresan sin mayor juicio crítico? Son preguntas que hoy surgen y que son urgentes de discutir.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Benedict. (2000), *COMUNIDADES IMAGINADAS. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Apple, Michael. (1986), *MAESTROS Y TEXTOS Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Ediciones Paidós. España.
- Apple, Michael. (1995), La política del saber Oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional?. En *VOLVER A PENSAR LA EDUCACIÓN (Vol. 1). Política, educación y sociedad* (Congreso Internacional de Didáctica). Fundación Paideia (La Coruña) Morata (Madrid).
- Cembrano, Dina y Cisternas, Luz Eliana. (2003), *Estudio y Comprensión de la Sociedad 6º Básico*. Arrayán Editores. Santiago. 2003-2004.
- Decreto Nº 4002 de 1980  
Decreto Nº 40 de 1994
- Duchens, Nancy; Schmidt, Bernardita. (1994), *Historia y Geografía 8*. Editorial Santillana. Santiago.
- Giadrosic, Georgina; León, Michelle; Avilés, Marco. (2003), *Estudio y Comprensión de la Sociedad 6º básico*. Mare Nostrum. 2003-2003.
- Giner, Salvador; Lamo de Espinoza, Emilio; Torres, Cristóbal. (1998) *Diccionario de Sociología*. Alianza Editorial. Madrid.
- Hobsbawm, Eric. (1991), *Naciones y nacionalismo desde 1780*. CRÍTICA (Grijalbo Mondadori). Barcelona.
- Le Goff, Jacques. (1991) *El Orden De la Memoria. El Tiempo Como Imaginario*. Ediciones Paidós. Barcelona.
- Martínez Bonafé, Jaume. (2002), *Políticas del libro de texto escolar*. Editorial Morata. Madrid.
- Navarro, Pablo y Díaz, Capitolina. (1993), Análisis de Contenido. En *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*, Juan Delgado y Juan Gutiérrez. Editorial Síntesis. Madrid, España.
- Sater, William. (2005), *La Imagen Heroica en Chile. Arturo Prat, Santo Secular*. Ediciones Centro de Estudio Bicentenario. Santiago.
- Torres, Jurjo. (1994), *Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículum Integrado*. Ediciones Morata. España.
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2004), *Programa de Estudio Sexto año Básico (NB4) Estudio y Comprensión de la Sociedad*. Ministerio de Educación.
- Villalobos, Sergio; Krebs, Ricardo; Baltierra, Patricia; Michelson-Boschaner, Judith. (1985), *HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES 8º Año Básico*. Editorial Universitaria. Santiago.
- Villalobos, Sergio; Krebs, Ricardo; Domic, Lenka; Cunill, Pedro. (1983), *HISTORIA Y GEOGRAFÍA 7º año Básico*. Editorial Universitaria. Santiago.

# El texto escolar como fuente para la historia de la educación; una retrospectiva en el contenido de los textos escolares de historia de Chile para la enseñanza básica

PAMELA OLIVARES FELICE

**L**os textos escolares de historia y ciencias sociales como fuentes para la historia de la educación e instrumentos para la formación de profesores y de futuros ciudadanos.

Esta reflexión responde a una necesidad, la de comprender las relaciones entre educación y difusión de una imagen de la nación. Para ello, hemos considerado el texto escolar como soporte privilegiado en este proceso de transmisión.

Este trabajo tiene como objetivo contribuir al conocimiento del texto escolar considerándolo como instrumento de análisis de contenido.

Investigar sobre el contenido de los textos de historia nos lleva a relacionarlos con los contextos en los cuales fueron o son editados es decir un contexto histórico nacional e internacional. En este ejercicio de investigación parece imprescindible hacer un nexo con las orientaciones pedagógicas e institucionales de políticas públicas en las cuales se inscriben estos textos.

Más allá del texto y su contexto, el análisis de contenido nos conduce también a un estudio de sus distintos componentes. El texto, la hipertextualidad, las estrategias argumentativas y la iconografía aparecen como elementos que configuran el manual escolar en su totalidad y reflejan las orientaciones del momento. El contenido no es neutro.

Nuestra reflexión pone de relieve la evolución de las funciones que ha cumplido el texto escolar en la enseñanza de la historia y nos lleva a cuestionarnos sobre las orientaciones actuales y su coherencia con los valores de “ciudadanía y democracia” que la sociedad está construyendo o pretende construir.

Nuestro propósito es enfatizar sobre la importancia del análisis de contenido que integre nuevas formas de utilizar los textos e incorpore nuevos soportes didácticos y comunicativos actuales adjuntos al manual, como un elemento central para la formación de profesores en el contexto de nuevos desafíos sociales e históricos.

## EVOLUCIÓN DEL TEXTO ESCOLAR

### 1. Fines del siglo XIX: el texto escolar instrumento de unificación e inclusión nacional

Desde fines del siglo XIX, la instrucción del pueblo es pensada como una instrucción moral que responde a la realización de un consenso social y cultural de ese momento, frente a situaciones de cambios y de contestación, a la “cuestión social” que recubre toda su importancia a fines de siglo XIX, frente a un escenario de fuertes movimientos sociales de principios del siglo XX. Esto coincide con la anexión de nuevos territorios al norte y al sur del país. Fines siglo XIX y principios del XX, se constituye un discurso oficial unificador y patriótico. Aquel se ve reflejado en los textos escolares.

A pesar de nuevas consideraciones demográficas, políticas (exigencias y reivindicaciones de integración a un proyecto nacional), demandas culturales y territoriales, Chile se forja una imagen que tiende a halagar la imagen del “roto chileno”, imagen que nace del “encuentro de dos pueblos guerreros” (españoles e indígenas)<sup>1</sup>.

Para el liceo, los textos escolares de historia remplazan a mitad de siglo XIX los catones patrióticos. Para la instrucción primaria, los textos escolares de historia no existen propiamente tal<sup>2</sup>. Se integran lecciones de historia en los textos de lectura debido a la falta de recursos para su edición y su distribución. Las lecciones de historia aparecen en los textos de lectura. En los silabarios aparecen más bien homenajes a símbolos patrios tales como la bandera y el escudo nacional.

*“Cuando el viento mueve la bandera en lo alto de los edificios, sentimos alegría y nos dan deseos de gritar: ¡Viva Chile!*

*Por amor a la bandera, que es la patria, ustedes prometen ser buenos, ahora y siempre”<sup>3</sup>.*

En las lecciones de historia del Libro de Lectura de Abelardo Núñez, una ilustración sobre estratificación de las razas y su comentario representan perfectamente la orientación del momento. Abajo de esta “representación de las razas humanas” este autor escribe: “la raza blanca es la más bella de las razas” y “el hombre blanco domina este conjunto no sólo por la belleza física, sino por el sello de la inteligencia impreso en su fisonomía, tienen ustedes el hombre blanco que ha dominado y dominará a los demás, tanto por su vigor físico, como por su poder de la civilización que le da el cultivo de su inteligencia i el conocimiento de las ciencias”<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Cf. Francisco Albizú Labbé, “El mestizaje chileno como mito histórico-cultural”, Ibérica, Métissages en Amérique Latine, París, Ed. Hispaniques, nouvelle série n. 3, 1994, pp. 13-34.

<sup>2</sup> Cf. Esteban Romero Carreño, El discurso de la patria: la historia de Chile en la sala de clases (1843-1880), Tesis para optar al grado de licenciado en historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1994, 103 p.

<sup>3</sup> Claudio Matte, Nuevo Método de lectura graduada, Ed. Brockhaus, Leipzig Alemania, 1884. Llamada comúnmente “El ojo”.

<sup>4</sup> in José Abelardo Núñez, El Lector Americano, compuesto para las escuelas hispanoamericanas, Libro Tercero, Santiago de Chile, s. Ed., 1913, p. 128. Fue aprobado por la Universidad de Chile por un decreto del 13 de junio de 1883. Este libro es publicado hasta 1930. Su contenido debía de adaptarse a México, Costa Rica, Nicaragua y Bolivia donde debía ser difundido.

En efecto, el contenido tiene una orientación higienista y considera la escuela como el remedio a una “enfermedad social”<sup>5</sup>. Un discurso que utiliza constantemente un vocabulario medicinal se expresa de diferentes formas en los contenidos de los manuales. El determinismo social justifica a través de la teoría de la evolución de las especies de Darwin<sup>6</sup>, que hombres o grupos de hombres más frágiles estén determinados a morir frente a la adversidad de la vida. El darwinismo social viene a explicar la evolución histórica de los pueblos representando el universo como un campo de batalla. Así es como está representada la decadencia de un mundo, a través de la barbarie o de un estado calificado de “primitivo” de los habitantes originarios de América y Chile. Ellos representan frente a una nación en construcción, el peligro y la destrucción de toda existencia nacional. De esta forma, tal como los discursos del momento, el contenido de la historia en los textos se construye entre “civilización y barbarie”.

## 2. Primera mitad del siglo XX: el “roto chileno” imagen popular y cotidiana

Otro momento importante en la evolución de los contenidos es la primera mitad del siglo 20 en que se insiste en el aspecto folklórico del mundo indígena. El roto chileno, figura emblemática del mestizo cambia también. El soldado de fines de siglo XIX pasa a ser un trabajador consagrado a la construcción de su país. Representa entonces el pueblo esforzado y patriótico. En los contenidos educativos, la imagen del ciudadano sigue la trayectoria de la imagen del héroe nacional.

El nacionalismo es entonces considerado por las instancias del Estado como una nueva herramienta pedagógica capaz de reestablecer una situación y responder a un fatalismo histórico e económico<sup>7</sup>. Asistimos a lo que se denominó un “despertar nacionalista”.

La “nacionalización de las conciencias” es la idea que fundamenta en parte la construcción de un sistema nacional de educación<sup>8</sup>. La Escuela aparece a principios de siglo XX<sup>9</sup> como un espacio o mejor dicho un medio que permitiría un consenso político e ideológico entre los futuros ciudadanos para su integración en un espacio y referencias comunes.

La patria, territorio que defender a fines del siglo XIX, se vuelve un concepto afectivo en la primera mitad del siglo XX. El ciudadano debe ser heroico, generoso, fraternal y trabajador. Surgen otros héroes poco conocidos que ocupan el estatuto de “padres de la patria”: ellos son los poetas, los escritores, juristas, inventores y pedagogos. Se agrega a las celebraciones de símbolos patrios el significado y evolución de aquellos.

<sup>5</sup> Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui Reyes, *La instrucción primaria lo que es, lo que debería ser*, Santiago de Chile, Imprenta El Ferrocarril, 1856, 391 p.

<sup>6</sup> *Viaje a bordo del Beagle en 1831-1836*.

<sup>7</sup> Aparecen escritos de Francisco Antonio Encina, *La educación económica y el liceo*, Santiago de Chile, Imprenta Universitaria, 112, 189 p. del mismo autor, *Nuestra inferioridad económica*, Santiago de Chile, Ed. Universitaria, 1986, 1era ed. 1912, 246 p.

<sup>8</sup> Cf. Patrick Barr Melej, “Patria y pedagogía: reformistas, nacionalismo y búsqueda de una respuesta a la cuestión social en la educación pública chilena, 1940-1941”, Solar, Estudios Latino Americanos, 1998, pp. 73-86.

<sup>9</sup> 1920: Ley de obligatoriedad de la educación pública para los niños de 6 a 13 años, ley vigente hasta la reforma de 1965.

En la enseñanza primaria, son escasos los textos escolares para tratar esta materia pues se privilegia la oralidad del profesor. Sólo existen dos textos contundentes por su número de páginas: él de Francisco Valdés Vergara, *Historia de Chile para las Escuelas Primarias* (1917) y Luis Galdámez *Estudio de la Historia de Chile, 1925*<sup>10</sup>. El programa de las escuelas primarias de 1910 señala que “el mejor libro es la palabra viva e impresionante del profesor”<sup>11</sup> y otorga todo el protagonismo al docente quien debe recurrir a la dramatización de los hechos. Se inicia entonces una teatralización y también se sigue con la dicción, método tradicional del curso de historia.

El patriotismo sublimado se vuelve un elemento cotidiano y popular a través de la “enseñanza activa de la historia”.

El “viaje imaginario”, como se le ha llamado, es el nuevo método de aprendizaje puesto que los acontecimientos deben de ser dramatizados en clase. El texto escolar ocupa un segundo lugar puesto que le sirve al profesor únicamente de referencia. La lección de historia consiste en halagar las hazañas que contribuyen al mejoramiento de la sociedad desde un punto de vista económico, político, y social. Las acciones de los héroes son imposibles de imitar como lo precisa el programa. La historia es una historia de los acontecimientos y es por ende moralizadora. La sociedad es la del mérito y de la buena conducta.

El programa de 1910 asigna a los pueblos indígenas una especial aptitud para la guerra, su valentía y sus audaces estrategias. Los prejuicios sobre su vida espiritual y cultural siguen presentes. El tono es aún más peyorativo y denigrante. El libro de referencia para la elaboración del curso de historia de Rigoberto Rivas haciendo referencia al texto de Francisco Vergara precisa:

“Comían animales salvajes, poco abundantes, lagartos, culebras y sapos. Solían comer la carne de sus enemigos que mataban en la guerra.

- ¿Cómo eran los indios por no hacerse buenos vestidos ni buenas casas ni alimentos?

Eran ignorantes

- ¿Por qué los indios sufrían frío y hambre?

Por su ignorancia

- ¿Qué les sucede pues a los ignorantes?

Tienen que sufrir”<sup>12</sup>

Los autores de manuales definen el progreso humano a través de temas tales como el hábitat, la forma de vestirse, los edificios, los transportes y la educación. Aquellos aparecen como factores esenciales de la “modernidad”. Por ejemplo, se compara la pobreza en el periodo

<sup>10</sup> Francisco Valdés Vergara, *Historia de Chile para las Escuelas Primarias*, Valparaíso, Imprenta de la Patria, 1917, 455 p. Luis Galdámez, *Estudio de la Historia de Chile*, Santiago de Chile, S. Ed., 1era edición 1906-1907, 444 p.

<sup>11</sup> Decreto 4761 del 4 de julio de 1910. Inspección Jeneral de Instrucción primaria, Programa de las Escuelas Primarias, Santiago de Chile, Cervantes, 110, 252 p.

<sup>12</sup> Francisco Valdés Vergara, *Historia de Chile para las Escuelas Primarias*, op.cit., in Rigoberto Rivas, *Instrucción para la enseñanza de la historia*, Santiago de Chile, Imprenta Universitaria, 1913, p. 88.

colonial con la realidad de los alumnos para enfatizar en los avances técnicos como la electricidad. Esta forma de presentar la historia insiste en la evolución positiva de la historia de los pueblos en su forma material y espiritual a condición que sean constituidos por personas trabajadoras y patrióticas. Así es como la imagen de la identidad nacional depende de la capacidad de cada pueblo independiente del poder colonial en desarrollar el progreso social, político, técnico y económico.

Los objetivos de la enseñanza de la historia no consisten más en hacer repetir a los alumnos himnos y copiar símbolos patrios pero entregarles el amor por una patria que tiende siempre más hacia el progreso. Es decir las acciones de los grandes hombres llevan a la evolución positiva de la historia de la nación. Cultivar un sentimiento patriótico, un “verdadero patriotismo” como se ha señalado en los programas de principios de siglo, pretende entregar a los alumnos un gusto por la acción. Esto significa, ejercer el deber ciudadano primero como alumno dentro de un espacio escolar y respetar las instituciones del Estado.

En este sentido, el programa de 1928 viene a reforzar las ideas principales del programa de 1910 enfatizando en un aprendizaje más activo de la historia, desarrollando la idea de una “escuela para la vida”. Estas nuevas perspectivas en la enseñanza de la materia se oponen a una enseñanza tradicional eliminando todo contenido no práctico para el entendimiento del entorno cotidiano del niño:

*“Es mucho lo que exige del niño su adaptación al presente y al futuro inmediato para que pudiera permitírse nos ocupar buena parte de su tiempo útil simplemente en familiarizarlo con los muertos, o en satisfacer una vana curiosidad respecto de lo que fue”<sup>13</sup>*

La pedagogía activa privilegia la adaptación del niño a su entorno y necesidades inmediatas. Se trata por otra parte de establecer nexos con otras materias tales como el castellano y las matemáticas, las ciencias naturales y la geografía. Contrariamente al programa de 1910, es el alumno que tiene que identificarse con acontecimientos y demostrar su creatividad en la reconstitución de escenarios historiográficos. Así es cómo la etapa de imitación y de teatralización vienen siendo dos momentos importantes en la adquisición de conocimientos sobre la historia de Chile e historia universal.

El programa aconseja de variar los soportes audio visuales se incentiva la búsqueda de otras fuentes de investigación tales como artículos de diarios, conversaciones en la familia, testimonios etc. El programa presenta entonces una innovadora metodología basada en la acción y el descubrimiento llamando al desarrollo de actividades escolares e extra escolares. A pesar de la variedad de documentos para la exploración de la historia nacional, el texto escolar sigue siendo considerado como un soporte esencial en el quehacer pedagógico. Es un material indispensable para el profesor<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Ministerio de Educación, República de Chile, Programas de Educación Primaria, Santiago de Chile, Ed. Bacells & Co., 1928, p. 207.

<sup>14</sup> Ibid., p. 132-133.



La historia de los grandes personajes de la nación integra elementos nuevos para permitir una familiarización con los personajes. De esta forma, las biografías de personajes célebres integran elementos de la infancia, de la juventud y de la muerte del héroe. Por otra parte, se desacraliza su imagen para convertirlos en ciudadanos comunes y corrientes de modo a lograr cierta humanización de los grandes héroes.

Otro punto importante, se da más énfasis a las “etapas históricas” que a la presentación cronológica de acontecimientos. También, este programa tiende a rehabilitar los pueblos originarios a través de relatos sobre la vida espiritual y aportes culturales en el mestizaje. Nuevas figuras y héroes aparecen tales como Galvarino, Lautaro, Tucapel, Rengo y la mujer araucana aparece a través de figuras heroicas como Fresia, Tegualda y Guacolda.

A través del texto escolar como principal soporte para la enseñanza de la historia se pretende actuar directamente sobre la sociedad. El alumno ciudadano es productor y agente de progreso. El nacionalismo a través de la educación transmite a través de la enseñanza de la historia la idea de trabajo y de mérito social y moral. El trabajo se vuelve un elemento fundamental en la comprensión de la historia nacional y para la construcción de una nación.

En un contexto de post guerra mundial donde se asiste a la creación de la Sociedad De las Naciones, la historia contemporánea en Chile enfatiza en los aspectos positivos de la ascensión del progreso y de la paz mundial. En este sentido, el programa de historia traduce la necesidad de enfatizar en la fraternidad humana y la confraternidad entre las naciones.

La reforma de 1928 es remplazada por un programa de contra reforma impuesto por el gobierno del General Ibáñez en 1930 pero mantiene las principales orientaciones pedagógicas.

La concepción de la nación es redefinida en esta primera mitad del siglo XX. Su imagen incorpora elementos nuevos tales como las expresiones de particularismos culturales locales. Se construye una imagen de la nación a través de elementos cotidianos para volverse “un horizonte natural de la vida cotidiana”<sup>15</sup>. La dimensión popular recobra toda su importancia en la reformulación de la imagen nacional que busca un nuevo consenso enfatizando el sentimiento de *chilenidad*. Para ello, en 1941, se crea un plan para acentuar el *sentimiento de chilenidad*<sup>16</sup> a partir del cual se pretende formar generaciones optimistas, sanas y vigorosas<sup>17</sup>.

Los textos escolares de historia son el reflejo de intenciones pedagógicas y orientaciones políticas que se expresan en un contexto nacional e internacional determinado. En esta primera mitad del siglo XX, el concepto de nación recubre una dimensión social, económica, política pero también estética y cultural a través de la educación. En este sentido, los contenidos de los programas en historia experimentan cambios. Sin embargo, los criterios culturales

<sup>15</sup> Anne Marie Thiesse, *La création des identités nationales, Europe XVIIIe-XXe siècle*, Paris, Ed. Du Seuil, 2001.

<sup>16</sup> Ministerio de Educación, “Plan de acción de Ministerio de Educación Pública para acentuar el sentimiento de chilenidad”, *Revista de Educación*, Santiago de Chile, junio 1941, p. 62.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 65.

occidentales, los aspectos de la vida rural y cultural de la zona centro del país siguen siendo los elementos fundamentales de esta construcción de la imagen de la nación<sup>18</sup>.

### 3. Segunda mitad del siglo XX: el ciudadano protagonista de los cambios sociales

La reforma educativa de 1965 (Decreto 27.952 del 4 de diciembre de 1964) representa otro hito importante en la evolución de los contenidos de los textos de historia. Primero es un cambio visible en su presentación. En efecto, se publican textos con portadas a color, ilustraciones nuevas, dibujos, láminas, fotografías tanto como creaciones de ilustradores de las editoriales. El programa cambia, interesándose más a la evolución de la niñez y de la adolescencia y su relación con su entorno. La sociabilidad de los niños viene a representar el rol participativo en un grupo determinado que comparte orientaciones e intereses comunes con otros miembros. Esta participación a la historia social de su entorno viene a representar una orientación importante del programa: el ciudadano actor, protagonista de los cambios sociales, políticos y económicos de la sociedad. Una colección del CPEIP titulada “el hombre nuevo” ilustra este propósito.

Las ciencias sociales que rempazan la historia enfatizan en la formación integral del individuo. Los textos hacen apreciar el trabajo manual y técnico, orientando el futuro ciudadano hacia una producción intensiva, un “consumo inteligente” y la defensa de las riquezas naturales<sup>19</sup>. Uno de los principales objetivos consiste en desarrollar una enseñanza adecuada a las nuevas técnicas y a la nueva organización del trabajo apuntando a la modernización de la producción.

La nación se define ante todo como un territorio: espacio de producción. Sigue presente el concepto de civilización y barbarie en el sentido en que se oponen dos imágenes del mundo rural. La primera visión que representa un mundo rural tradicional con una producción artesanal rudimentaria: el estado primitivo detenido en el tiempo, se opone a una explotación de la tierra como un elemento de modernidad y de bienestar social y económico para el país: “la civilización”. Estados Unidos es en ese sentido presentado como modelo de desarrollo. La capacidad a dominar la naturaleza determina entonces la grandeza de una nación. De forma implícita se hace el paralelo entre una conquista de los territorios y su dominación por el hombre y una colonización de aquellos necesarios para el progreso técnico y productivo. De esta forma, la dominación de la naturaleza, tema importante, pues le da el origen al territorio nacional y justifica a la vez la conquista y la colonización.

El concepto de enemigo exterior de la nación no aparece. Se enfatiza más bien en las relaciones amistosas con los países vecinos, añadiendo la importancia de las negociaciones con Bolivia por el problema fronterizo.

<sup>18</sup> El profesor podía recurrir a los manuales más utilizados que fueron el manual de Francisco Frías Valenzuela, *Historia General*, según el programa del IV año de Humanidades, Santiago de Chile, Imprenta Nascimento, T. 1, 1933, 436 p. y también el manual de Walterio Millar, *Historia de Chile ilustrada*, Texto auxiliar para las escuelas primarias y anexas a los Liceos (aprobado por el Ministerio de Educación Pública, Decreto n. 1272), Santiago de Chile, Ed. Orbe, 1942, (5 ed.), 377 p. Existen otros textos como el de Luis Pérez P., *Lecciones de Historia de Chile, 1937*, pero no es mencionado en el programa.

<sup>19</sup> Mario Leyton, subsecretario de Educación, Los programas de educación general básica, *Revista de Educación*, n. 12, noviembre 1968, p. 13.

El mestizaje aparece como el factor de origen étnico y de aspecto violento de la nación y que tiene por consecuencia la aculturación. Precisan las relaciones de dominación y de esclavitud que se generaron. Desmitifican el aporte español enfatizando en el aporte de las culturas indígenas en la formación del “carácter chileno”.

Los textos escolares de este periodo subrayan el carácter de socialización de los grupos en las funciones políticas del ciudadano, su rol económico tanto como el trabajo y la educación: elementos de progreso social y económico. El mensaje es claro: es un llamado a los futuros ciudadanos a participar en la historia de su país con actitudes responsables, haciendo ejercicio de sus derechos y deberes.

Los manuales insisten en los procesos sociales y políticos que constituyen la historia de los pueblos. El ciudadano es activo. El concepto de poder político se refiere a dos palabras claves: libertad y democracia. La organización en grupos es la organización de base que permite actuar e influir en decisiones políticas.

Así es como los manuales se presentan como textos que entregan elementos nuevos es decir referencias y conocimientos de educación cívica. En efecto, aparecen como guías. Por ejemplo, los capítulos: “¿Cómo participar en grupos? ¿Cómo resolver los problemas que se presentan en un grupo?” reflejan esta orientación<sup>20</sup>. El futuro ciudadano es, a la vez, actor y sujeto social.

#### **4. Finales del siglo XX: patriotismo y obediencia civil a los valores patrios**

El espíritu nacionalista se transforma al servicio de una imagen tradicional de la nación (reforma de 1981). El patriotismo reemplaza el nacionalismo en los discursos. La orientación de la enseñanza de la historia está precisada por artículos que aparecen todos los meses en la revista de Educación<sup>21</sup>. La mayor parte de los artículos hacen referencia a un hecho histórico, una batalla o un homenaje a hombres ilustres del país. La visión de nación es esencialmente militar fundada en el concepto de raza y de territorio.

Contrariamente a los textos de los años 60-70, los textos escolares de historia de los años 80 privilegian las ilustraciones tales como reproducciones de documentos auténticos, láminas de valor histórico, etc.

La conquista hace de los territorios, los orígenes de la nación como espacio físico. El mestizaje es el origen étnico de la nación. Dentro de la representación de las civilizaciones prehispánicas, el mestizaje es dado a conocer como el encuentro entre dos pueblos. En la mayor parte de los textos escolares, el aporte español es valorizado en este “encuentro”.

La historia de los textos de los años 80 es evocada esencialmente a través de la personificación de la historia nacional. La repetición de retratos por la mayor parte en blanco y negro

<sup>20</sup> Hernán Godoy Urzúa, Ciencias Sociales, 7 año básico, Santiago de Chile, Ed. Universitaria, 1970, 118 p.

<sup>21</sup> Ejemplos de artículos: Ministerio de Educación, “La Bandera”, Revista de Educación, Santiago de Chile, n. 56, 1976. Manuel SOTOMAYOR OSORIO, “Mes de la Patria – cantemos expresivamente nuestro himno patrio”, Revista de Educación, Santiago de Chile, n.73, 1979. Humberto Barrientos Ortiz, “Los símbolos patrios y nuestros alumnos”, Revista de Educación, Santiago de Chile, n. 90, dic. 1981. Etc.

da la impresión de una historia sin movimiento, una impresión visual estática. La política es la sacralización del poder ejercido por “personajes modelos de una nación”. Aquellos pertenecen al ámbito artístico, cultural, científico, político, religioso. Son la mayor parte jefes militares o héroes. Los conflictos tienen relación con decisiones de países o jefes de Estados. No existe ninguna relación entre la política de los países y el rol de los ciudadanos. En la mayor parte de los textos, el siglo XIX ocupa un lugar primordial. Para el siglo XX, existe cierta homogeneidad política. La armada, los carabineros y la Constitución de 1980 son los garantes de la soberanía nacional.

### ¿EL ANÁLISIS DE TEXTOS PARA QUÉ?

Considerando los textos escolares como medios de difusión que participan a la construcción simbólica de la nación y legitiman la idea de unidad o de cohesión de una comunidad nacional, el tema que se presenta hoy en día es el análisis de los textos actuales. Sin embargo, para aquel estudio, nos parece indispensable hacer una retrospectiva sobre los contenidos de los textos tal como sobre los programas correspondientes y los contextos políticos en los cuales fueron elaborados.

Por una parte, investigar sobre los programas de estudio y a la vez sobre los manuales daría elementos para la comprensión sobre la difusión de la identidad nacional en la escuela. Este campo de investigación sería una *approche* que abriría nuevas perspectivas de investigación para la historia de la educación chilena<sup>22</sup>.

Por otra parte, este tipo de investigación nos parece importante para la formación de profesores. En efecto, aquel soporte que es un medio de difusión del conocimiento, de referencias culturales y políticas, proponen un contenido sobre un “saber-ser” y un “saber-devenir”. Este saber escolar siendo la mayor parte condensado y referencial, debería ser explorado en todas sus dimensiones pedagógicas, políticas e históricas. Aquel enfoque del estudio de los textos escolares permitiría una mayor preocupación pedagógica que aún podría tomar en cuenta el “saber devenir” de las nuevas generaciones.

Por una parte, para el desarrollo de conocimientos y actitudes necesarias para una ciudadanía comprometida y participativa<sup>23</sup>, habría que pensar en una utilización que haga participar el alumno en la adquisición del aprendizaje y que el manual escolar sea una herramienta que incentive al espíritu crítico e una práctica constructivista e investigativa (incluyendo una variedad de documentos y de sus fuentes, una variedad de las actividades).

Por otra parte, se trata de reflexionar sobre el consenso social y político que se elabora desde los textos escolares. Se trata de estudiar las características del concepto de ciudadanía y de ver como se presentan en los textos escolares. Analizar el contenido desde una perspectiva

<sup>22</sup> Para una bibliografía sobre análisis de textos escolares chilenos ver bibliografías en la página del centro de investigación MANES de la UNED, <http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/index.htm>

<sup>23</sup> Ministerio de Educación, ¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el aula?, Santiago de Chile, 2004, p. 82.

histórica permitiría conocer el impacto de los textos en su tiempo y de la evolución de los contenidos. Por lo tanto, nos parece interesante que se analicen a través de una metodología cuantitativa y cualitativa, y que relacione el texto con su contexto.

De forma implícita o explícita, los textos escolares aparecen como guías proponiendo líneas de conductas, proyectando modelos sociales, políticos e económicos. En este sentido, el curso de historia es considerado como un medio de socialización cívica de los futuros ciudadanos. En una formación de profesores nos parece importante abordar estas interrogantes: ¿cómo se construye el contenido de los textos, qué utilizan como documentos es decir con qué medios y para qué fines?

# 5

## **ANÁLISIS DE CONTENIDOS EN TEXTOS ESCOLARES DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES**

## Colaboradores

**BENTE AAMOTSBAKKEN**, Profesora en Lenguas nórdicas e Investigación y Textos Escolares, Vestfold University College, Tønsberg, Noruega. Miembro del IARTEM-International Association for Research on Textbooks and Educational Media

**MARÍA ISABEL MENA**, Licenciada en Historia, Universidad del Valle; Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital. Profesora de los proyectos académicos de Pedagogía (PAIEP) y de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, LEBECs; Coordinadora del Semillero de investigación aula-clio. Responsable de la electiva en Historia de África, en la Universidad Distrital, Colombia

**JULIANA PIROLA DA CONCEIÇÃO**, Licenciada en Historia por la Universidade Federal do Espírito Santo; (c) Maestría en Educación, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

**MARÍA SOLEDAD BALSAS**, Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Universidad de Buenos Aires, Argentina; Master II livello, Università degli Studi di Roma “La Sapienza”; (c) Doctora en Ciencias Sociales. Profesora asistente de la cátedra de Tecnología Educativa en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires

**LANA DE SOUZA CAVALCANTI**, Maestría en Educación, Universidade Federal de Goiás; Doctora en Geografía Humana, Universidade de São Paulo. Profesora de Geografía, Universidade Federal de Goiás, Brasil

**ELIANA BARBOSA DE MORAIS**, Maestría en Geografía. Profesora, Universidad Federal de Goiás, Brasil

**MÁRCIA LOPES REIS**, Maestría en Educación, Doctora en Sociología, Universidad de Brasilia. Líder del grupo de investigación Políticas Públicas y Gestión de Prácticas Educativas-catastrado en el CNPq; Profesora titular de la Universidade Paulista-UNIP, Brasil

**MARÍA ELENA DEL VALLE**, Maestría en Historia Económica y Social de Venezuela; (c) Doctora en Ciencias de la Educación, Pedagógico de Caracas. Coordinadora del Núcleo de Investigaciones Geohistóricas Lisandro Alvarado y Profesora en la Universidad Pedagógica Libertador, Venezuela

### STAVROULA PHILIPPOU

Diploma BEd, Departamento de Educación, Universidad de Chipre; Master en Educación en Estudios Curriculares, Facultad de Educación, Universidad de Sydney, Australia; Doctora en Educación, Escuela de Educación, Universidad de Cambridge, Reino Unido. Profesora asistente, Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Europea de Chipre, Nicosia

**PAOLA NORAMBUENA URRUTIA**, Profesora de Historia y Geografía, Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile

**JUAN CARLOS YÁÑEZ**, Profesor de Historia y Geografía, Instituto de Estudios Superiores Blas Cañas; Magíster en Historia de Chile, Universidad de Santiago, Chile; Master en Ciencias Sociales, École des Hautes Études en Sciences Sociales, París, Francia. Docente en Historia Económica, Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile

**MARTHA RODRÍGUEZ**, Maestría en Historia y (c) Doctorado en Historia, Universidad Torcuato Di Tella. Docente de las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias Económicas y Derecho de la Universidad de Buenos

Aires, Argentina. Coordinadora del Centro de Información Documental Educativa, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

**PALMIRA DOBAÑO**, Profesora de Historia, Licenciada en Psicología, con especialización en Psicología Educativa, (c) Maestría en Didáctica, Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta Interina, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires; Profesora de Historia y Tutora Colegio N° 8 J.A. Roca, Buenos Aires, Argentina

**WILLIAM MEJÍA BOTERO**, Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia; Estudios de Posgrado en Educación, Eastern Washington University, EE.UU. Hasta agosto de 2008, Director de Gestión del Conocimiento del Grupo Editorial Norma, Colombia



# Imágenes de Groenlandeses y Sami en textos de historia de Noruega

BENTE AAMOTSBAKKEN

## INTRODUCCIÓN

**L**a historia como asignatura escolar debe luchar permanentemente con la elección de perspectiva cuando se presentan hechos y supuestos históricos. Al decidir enfocarse en un elemento, el autor corre el riesgo de excluir otros elementos. Los autores de textos educativos están acostumbrados a lidiar con este dilema, pero los autores que escriben textos escolares para la asignatura curricular de historia tienen que poner especial atención en los mecanismos de inclusión y exclusión. Los aspectos problemáticos en la asignatura de historia tienen que ver con la suposición de que la historia debería ocuparse de la verdad y los hechos. En los textos de historia, los alumnos generalmente confían en conclusiones validadas que están completamente documentadas. Las estrictas demandas de documentación y validación representan una dificultad para los autores de textos de historia, porque los contenidos de los textos deberían representar hechos, y no ficción, comunicados de manera comprensible y precisa. Este artículo pondrá la atención en lo que yo llamo ‘un elemento ausente’ en las narrativas relacionadas con la población indígena en Noruega. El elemento ausente está relacionado con la ausencia de los puntos de vista de los nativos en las presentaciones de la conquista de nuevos territorios en Groenlandia y en el norte de Noruega. Una cita de un texto de historia noruego de los años ‘70 dará inicio a la discusión de esta omisión:

*På Grønland bukket den norrøne befolkningen under på 1400-tallet, etter at forsyningene fra Norge hadde opphørt. Sammenstøt med eskimoer og hungersnød kan ha blitt for mye, og avgjørende var det kanskje at skip ikke lenger brakte tømmer og jern til Grønland.<sup>1</sup>*

*En Groenlandia la población noruega se extinguió durante el siglo XV luego que las provisiones dejaran de llegar desde Noruega. Las escaramuzas con la población inuit y la hambruna pueden haber sido fatales también, y el factor decisivo podría ser el que los barcos no trajeran más leña y acero a Groenlandia.*

La cita revela una perspectiva parcial, ya que el foco está solamente en la suerte de la población noruega. La población inuit de Groenlandia es vista como una molestia y no se dan luces de posibles explicaciones para los enfrentamientos. Bajo la superficie de este breve texto, ustedes pueden detectar supuestos como que “la población Inuit es la problemática”, “los noruegos se extinguieron debido a los ataques de los nativos”, etc. Podría decirse que es injusto aislar una cita de su contexto.

En un sentido limitado, el contexto es el capítulo en el texto que se usa en una sala de clase. Sin embargo, en un sentido más amplio, factores contextuales como los patrones intertextuales de presentación de hechos históricos juegan un rol importante.<sup>2</sup> Los textos de historia son escritos y publicados de una manera intertextual, es decir, los libros están estructurados como los textos de historia previos y hasta cierto punto contienen narrativas similares, conclusiones y discusiones que se encuentran en textos más antiguos. Los textos de historia más o menos heredan patrones estructurales y narrativos de literatura previa. En otras palabras, los estudiantes nórdicos están acostumbrados a estudiar la narrativa de la población noruega en Groenlandia desde el punto de vista de los colonos. Es por supuesto bastante natural enfocarse en la población noruega y su suerte al tratar la historia noruega en la educación secundaria. Sin embargo, al elegir un foco determinado, se corre el riesgo de excluir otro. En este caso, los nativos reciben atención insuficiente o negativa en el texto citado. Aparecen en el texto, pero se les coloca ahí solo para subrayar los aspectos problemáticos de la situación de la población noruega.

Se puede recurrir a los conceptos teóricos de interseccionalidad e intertextualidad para aclarar las perspectivas elegidas en los textos de historia. El uso de estos dos conceptos no es contradictorio, ya que ambos son interdisciplinarios y están basados en varios tipos de interacciones. Por ejemplo, el concepto de interseccionalidad ha sido frecuentemente utilizado para analizar la relación entre culturas mayoritarias y minoritarias. La investigadora danesa Dorte Staunæs considera la interseccionalidad como “una herramienta útil para descubrir

<sup>1</sup> Halvorsen, Terje y Tore Linné Eriksen, *Fortid og samtid: Norsk historie før 1870* [Pasado y Presente. Historia noruega previa a 1870]. (Oslo: W.C. Fabritius & sønner, 1978), 76.

<sup>2</sup> Para una discusión de la intertextualidad aplicada al campo de textos pedagógicos y de no-ficción, ver Bente Aamotsbakken, “Pedagogiske intertekster: Intertekstualitet som teoretisk og praktisk begrep” [Intertextos pedagógicos: La intertextualidad como un concepto teórico y práctico] en *Tekst i vekst: Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster* [Texto en desarrollo: Perspectivas teóricas, históricas y analíticas sobre los textos pedagógicos], ed. S.V. Knudsen, D. Skjelbred y B. Aamotsbakken, (Oslo: Novus forlag, 2007). Ver también Luis Ajagán-Lester, Per Ledin y Henrik Rahm, “Intertekstualiteter” en *Teoretiska perspektiv på sakprosa* [Perspectivas teóricas sobre la no-ficción], ed. B. Englund y P. Ledin (Lund: Studentlitteratur, 2003).

cómo ciertos individuos tienden a ser posicionados no solo como diferentes, sino también como problemáticos, y en algunos casos también marginalizados”.<sup>3</sup>

En el ejemplo de más arriba, los inuit son considerados no solo diferentes sino también problemáticos. Los conceptos de interseccionalidad e intertextualidad pueden ser utilizados simultáneamente para analizar cómo la posición problemática y marginalizada de la población inuit es revelada en distintas capas del texto. De hecho, todos los textos son impresionantes ejemplos de práctica intertextual y de formas intertextuales de escribir y pensar. La palabra ‘interseccionalidad’ etimológicamente se refiere al proceso de cruce; es decir, de líneas que se cruzan con otras líneas o de caminos que se cruzan con otros. Esta metáfora conceptual inherente ha sido utilizada para ilustrar la interrelación entre categorías como raza y género.<sup>4</sup> Más tarde, el ‘cruce’ de grupos mayoritarios y minoritarios llamó la atención, y hoy el concepto de interseccionalidad es frecuentemente aludido cuando se juntan categorías como discapacidad, nacionalidad, etnicidad y sexualidad.<sup>5</sup> En el ejemplo del texto de historia la población inuit, que representa un grupo minoritario, es confrontada con los intrusos, los colonos noruegos. La descripción de los inuit da una impresión un tanto amenazadora y destructiva. La cita del texto también revela un posible vínculo entre el hambre y los inuit. Esta conexión textual por supuesto que no es visible en la superficie del texto, sino que está escondida en su estructura más profunda, donde deben hacerse inferencias para detectarla. En consecuencia, los inuit no solo representan una minoría étnica problemática, sino una verdadera amenaza para los noruegos.<sup>6</sup> De esta manera, se hacen intersecciones entre las categorías de nacionalidad, etnicidad y raza.

Julia Kristeva también ha usado la expresión ‘intersecciones’ para referirse a los puntos de cruce entre superficies textuales. Sin embargo, el concepto de Kristeva no tiene implicancias relacionadas con reflexiones teóricas recientes sobre la interseccionalidad. Su concepto está relacionado exclusivamente con expresiones textuales, pero de todas maneras, vale la pena traer sus reflexiones a este contexto por varias razones. Según Kristeva, la creación de nuevos textos depende de la existencia de textos previos, y las reminiscencias transferidas de un texto a otro, hacen posible las intersecciones. Las metáforas centrales de las teorías de Kristeva

<sup>3</sup> Dorthe Staunæs, “Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification” *NORA* no. 2 (2003): 101.

<sup>4</sup> Para una discusión de las categorías género y raza, ver Kimberlé Williams Crenshaw, “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of Color” en *Critical Race Theory. Key Writings That Formed the Movement*, ed. Kimberlé Crenshaw et al. (New York: The New Press).

<sup>5</sup> Para desarrollos del concepto de interseccionalidad, ver Nina Lykke, “Nya perspektiv på interseksjonalitet: Problem og möjligheter” [Nuevas perspectivas sobre la interseccionalidad: Problemas y posibilidades] *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, no. 2-3 (2005): 7-17, y Leslie McCall, “The Complexity of Interteseccionalidad” *Signs*, no. 3 (2005): 1771-1800. Ver también Susanne V. Knudsen, “Intersectionality - A Theoretical Inspiration in the Analysis of Minority Cultures and Identities in Textbooks” En: Eric Bruillard, Bente Aamotsbakken, Susanne V. Knudsen and Mike Horsely (eds): *Trapped in the Web or Lost in the Textbook*. Stef, IARTEM, lufm 2006.

<sup>6</sup> Como solo hay aproximaciones muy inciertas sobre el número de habitantes en Groenlandia en el siglo en cuestión, es problemático hablar de población minoritaria versus población mayoritaria. Hay razón para creer que el contacto entre los inuit y los noruegos fue pobre. Esto se relaciona con el hecho de que se asume que la población noruega se murió de hambre cuando el clima cambió y las posibilidades de cultivar la tierra disminuyeron. Los colonos no habían aprendido el modo de vida inuit, que implicaba cazar y pescar para sobrevivir. Otra razón para el escaso contacto entre los dos grupos fue hallada en el hecho de que la población inuit estaba dispersa por el país, mientras la población noruega vivía concentrada en los dos pequeños pueblos, Austrabygdí y Vestabygdí.

sobre la intertextualidad son ‘textura’ y ‘mosaico’.<sup>7</sup> La metáfora ‘textura’ se relaciona con el concepto de intertextualidad implícita, lo que implica que la influencia y los patrones de textos previos son integrados inconscientemente en los nuevos textos. Tales patrones e influencias son difíciles de descubrir, y el lector de los textos entonces experimenta la sensación de algo ‘ya leído’.<sup>8</sup> La metáfora ‘mosaico’, por otro lado, implica un tipo de intertextualidad que es bastante explícita. Este tipo de intertextualidad se revela en el texto como referencias que son más fáciles de descubrir. Más aún, la intertextualidad explícita implica una actitud lúdica que juega con el lector y desafía su competencia cultural y literal.

Las convenciones ligadas al concepto de texto son, como ya se ha indicado, altamente intertextuales. La cita de más arriba muestra intersecciones con otros textos similares en libros de texto de historia. En otras palabras, por un lado la secuencia revela ejemplos de convenciones de escritura conocidas y maneras de presentar un tema, y por otro lado, la misma secuencia claramente describe a la población nativa como problemática, y a la vez como un grupo marginalizado. El aspecto que intersecta el texto modelo se encuentra en la complejidad revelada por los patrones intertextuales conectados con las intersecciones de etnicidad, nacionalidad y raza.

El texto también contiene un párrafo que concierne a Groenlandia, en el cual el foco está exclusivamente en los logros misioneros de Hans Egede. Sus esfuerzos por introducir el cristianismo en la población inuit son comentados en relación al control danés de Groenlandia:

*Det er først og fremst gjennom den misjonsvirksomhet blant eskimoene som nordlendingen Hans Egede drev, at det danske herredømmet ble sikret. I femten år først på 1700-tallet reiste han rundt, misjonerte og gransket landet. Han er blitt kalt "Grønlands apostel".<sup>9</sup>*

*Lo que aseguró la supremacía danesa fue, en primer lugar y principalmente, la campaña misionera emprendida por el noruego Hans Egede entre la población inuit. Durante 15 años al comienzo del siglo XVIII, él viajó evangelizando y explorando el país. Ha sido llamado el ‘apóstol de Groenlandia’.*

Nuevamente la referencia a los inuit es inadecuada; es decir, constituyen un elemento ausente. En la cita, el foco está en los logros misioneros, y no se dice nada acerca del potencial impacto que debe haber tenido en la población nativa. Se da más o menos por sentado que la misión tuvo efectos positivos. Las reflexiones sobre la creencia en la fuerza de la naturaleza y los dioses entre la población nativa no están integradas de ninguna manera en la presentación.

<sup>7</sup> Julia Kristeva desarrolló el concepto de intertextualidad. Ver por ejemplo Julia Kristeva, *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art* (New York: Colombia University Press, 1980).

<sup>8</sup> Roland Barthes, “From Work to Text” en *The Rustle of Language*, ed. R. Barthes, 60 (Berkeley: University of California Press, 1989).

<sup>9</sup> Terje Halvorsen y Tore Linné Eriksen, *Fortid og samtid: Norsk historie før 1870* [Pasado y Presente. Historia noruega previa a 1870] (Oslo: W.C. Fabritius & sønner, 1978), 118.

Otro rasgo llamativo en este breve fragmento es la selección de expresiones verbales. El uso de palabras como “aseguró”, “evangelizó y exploró” transmite una visión positiva del trabajo de los misioneros. En consecuencia, la perspectiva una vez más pertenece a la clase gobernante y a la administración. En la primera cita, la expresión verbal “bukket under” (dejó de existir/se extinguió) revela una perspectiva ligada al destino de la población noruega en Groenlandia. En esta expresión, que tiene connotaciones muy negativas, se puede percibir una transferencia de responsabilidad a la población nativa detrás de la superficie textual.

El texto también contiene un capítulo llamado “Kamp om kontrollen over Finnmark” (La lucha por el control de Finnmark). Este capítulo representa una actitud de alguna manera un tanto distinta hacia la población nativa que ha sido vista en la presentación de Groenlandia antes citada. La diferencia puede tener que ver con el rol de Finnmark como una región atractiva para el control noruego. Como Finnmark, el condado al norte de Noruega, no estaba definido por una jurisdicción o por fronteras nacionales claras, este territorio estaba expuesto al interés colonizador de países vecinos como Rusia, Suecia y Finlandia. El texto describe los intentos del gobierno noruego por tener un punto de apoyo firme en este territorio, y en este contexto se menciona a la población sami. Se dice acerca de los sami que estaban expuestos al régimen tributario de las autoridades rusas, suecas y noruegas, es decir antes de que las leyes y regulaciones pusieran fin a esto. Además, el texto se centra en los sami de la costa, que fueron forzados a retroceder hacia las regiones internas de los fiordos cuando los colonos noruegos ocuparon las regiones costeras. La cita de más abajo no resalta mucho el hecho de que los sami de la costa deben haber enfrentado obstáculos considerables a medida que la población sami crecía durante las décadas siguientes.

Sin embargo, el texto tiene más matices en la descripción de los sami que en la descripción correspondiente a los groenlandeses. Esto se puede ver en la tendencia a elegir adverbios modificativos en las secuencias descriptivas:

*Den samiske befolkningen var ikke avhengig av konjunkturer og tilførsler utenfra. På 1500-tallet ble nok sjøsamene trengt bort fra sesongbebodde fiskeområder av den norske bosetningen, og de trakk seg lenger inn i fjordene. [...] Ved grensereguleringen ble flyttsamene sikret rett til flytting med reinen over landegrensene, uten å bli skattlagt i mer enn ett land.<sup>10</sup>*

*La población sami no dependía de las fluctuaciones económicas ni de las provisiones de otras partes del país. Pero debe reconocerse que en el siglo XVI los sami de la costa fueron forzados a retroceder de las áreas estacionales de pesca por los colonos noruegos. Se retiraron a las regiones internas de los fiordos. [...] A través de la regulación de las fronteras nacionales, a los nómades sami se les aseguró el derecho a desplazarse con los renos a través de las fronteras nacionales sin ser sometidos al régimen tributario en más de un país.*

El uso del adverbio modificativo “nok”, que he traducido como “pero debe reconocerse”, expresa la duda de los autores con respecto a la situación de la población sami de la costa.

<sup>10</sup> Terje Halvorsen y Tore Linné Eriksen., *Fortid og samtid: Norsk historie før 1870* [Pasado y Presente: Historia noruega previa a 1870] (Oslo: W.C. Fabritius & sønner, 1978), 114 f.

Por otro lado, se ha dicho que la población sami estaba en una posición afortunada dada su autosuficiencia. En otras palabras, la perspectiva una vez más es distorsionada; es decir, el foco se aleja de la situación de los sami y los colonos noruegos reciben más atención. Esta tendencia dura en toda la presentación.

## LA DEPENDENCIA DE PATRONES EN LOS TEXTOS – LA INEVITABILIDAD DE LA INTERTEXTUALIDAD

Las muestras presentadas se originan de un solo libro de texto, pero varios textos en la asignatura de historia revelan las mismas tendencias de sub-comunicar la existencia o la importancia de la población indígena. Esta manera de presentar los acontecimientos históricos a los alumnos tiene una sólida tradición, y esta tradición está arraigada en lo a que yo me quiero referir como una práctica intertextual. En todo tipo de textos el lector inconscientemente está confiando en fenómenos intertextuales como patrones, citas sin o con comillas, textos prestados de otros libros, enciclopedias, etc.<sup>11</sup> Esta práctica es muy natural y casi axiomática para cualquiera que escriba textos para cualquier nivel en el sistema educativo.

Como los libros de texto están diseñados para ser leídos por la mayoría de los alumnos en una clase o grupo común y corriente, tienden a repetir patrones de textos anteriores. Los libros de texto en la asignatura de historia dependen de patrones reconocibles y maneras de representar acontecimientos y fenómenos. El lector, es decir, el alumno o alumna y su profesor o profesora, esperan encontrar ciertos patrones representados por ejercicios, preguntas de seguimiento, ilustraciones y elementos textuales. Si estas expectativas no se cumplen, el libro de texto y sus textos fracasarán o no serán tomados en serio.<sup>12</sup> Roland Barthes ha descrito en uno de sus ensayos el concepto de intertextualidad como “citas sin comillas”.<sup>13</sup> Como se mencionó antes, Barthes también se ha referido a la sensación de algo “ya leído” o “dèjà vu”. El lector consciente o el usuario de libros de texto percibe esto claramente al leer un texto o al hacer otro uso de él.

Los patrones antes referidos podrían además ser considerados ‘patrones mentales’ para todos los que escriben un texto. En otras palabras, tales patrones parecen inevitables.

<sup>11</sup> Graham Allen ha reflexionado sobre el uso más reciente del concepto de intertextualidad. Ver Graham Allen, *Intertextuality* [Intertextualidad] (London: Routledge, 2000). Ver también Bente Aamotsbakken, “Pedagogiske intertekster: Intertekstualitet som teoretisk og praktisk begrep” [Intertextos pedagógicos. La intertextualidad como concepto teórico y práctico] en *Tekst i vekst: Teoretisk: historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster* [Texto en desarrollo: Perspectivas teóricas, históricas y analíticas sobre textos pedagógicos], ed. S.V. Knudsen, D. Skjeldbred y B. Aamotsbakken, (Oslo: Novus forlag, 2007).

<sup>12</sup> Un ejemplo llamativo de un concepto de texto no tradicional se encuentra en el texto de Egil Børre Johnsen para la asignatura de noruego como lengua materna. Este texto es novedoso y poco tradicional dada su extensión o volumen y debido a su idea de tener una figura ficticia que actúa como guía a través de todos los capítulos para crear coherencia y reconocimiento en los alumnos. El concepto de texto concitó debate y consiguió mucha atención, pero resultó ser demasiado extraordinario para venderse. Aunque este ejemplo de un texto no tradicional ocurre en una asignatura distinta a la de historia, puede ilustrar el problema de romper con las expectativas y con los patrones intertextuales.

<sup>13</sup> Roland Barthes, “From Work to Text” en *The Rustle of Language*, ed. R. Barthes, 60 (Berkeley; University of California Press, 1989).

En consecuencia, el autor de libros de texto parece rendirse ante ellos en vez de tratar de librarse de ellos o dirigirlos y forzarlos para crear algo nuevo.<sup>14</sup>

Deberíamos esperar ‘algo nuevo’ cuando se lanzan e implementan nuevas reformas educacionales. En los textos de historia parecen haber solo cambios menores cuando se trata de presentar temas como los antes mencionados. Una base comparativa relevante para la presentación en los textos de historia puede encontrarse en los textos para la lengua materna. Tanto la historia como la lengua materna son asignaturas curriculares que se caracterizan por textos extensos acompañados de ejercicios, ilustraciones y comentarios explicativos. En otras palabras, estas asignaturas tienen gran cabida para reflexiones, por lo tanto queremos verlas como asignaturas adecuadas para formar la habilidad de reflexión crítica. Si nos fijamos en cómo se presenta a los grupos minoritarios en textos noruegos para la lengua materna, nos encontramos con que la misma visión de la población indígena que se ve en los textos de historia está en el fondo. Sin embargo, el currículum nacional más reciente en Noruega (LKO6) implementado en 2006, ha asegurado la posición del idioma sami declarando que todos los alumnos deberían familiarizarse con el alfabeto sami. Un ejemplo de la voluntad de salvaguardar los derechos constitucionales y educacionales de la población sami puede percibirse en un discurso realizado por la Secretaria de Estado, Lisbeth Rugtvedt, el 25 de abril de 2006 en una conferencia que trató sobre temas relacionados con poblaciones indígenas<sup>15</sup>:

Noruega ha tenido un compromiso claro con el establecimiento de acuerdos para que la población sami pueda asegurar su idioma e identidad. Esta es una consecuencia de la aprobación de Noruega de la convención ILO no. 169 “Sobre poblaciones indígenas y tribus en naciones independientes”. También los estatutos sami, la Constitución y los estatutos educacionales imponen una obligación al gobierno. Además de constituir un claro compromiso, la preservación del idioma y la identidad sami es parte de lo que asegura la diversidad cultural en Noruega y de lo que nos enriquece como nación.

Existe un claro contraste entre la política oficial de hoy y la manera en que se presenta a la población sami en los libros de texto más antiguos. Hoy, a la población sami se le concede los mismos derechos constitucionales que a la mayoría en Noruega. El idioma sami ha conseguido igualdad de estatus con respecto a los dos idiomas oficiales en Noruega. Los textos de historia tienden, sin embargo, a describir y discutir asuntos problemáticos relacionados con la cultura sami, y esta tendencia responde al tipo de asignatura que es la de historia. Los alumnos y alumnas deberían ser capaces de reflexionar sobre acontecimientos del pasado.

<sup>14</sup> Michail Holquist va incluso más allá que Julia Kristeva en basar la intertextualidad en el pensamiento de Bakhtin incluyendo los contextos sociales y culturales de su obra. Ver Michail Holquist, *Dialogism: Bakhtin and his World* (New York/London: Routledge, 2001 [1991]).

<sup>15</sup> El discurso de Lisbeth Rugtvedt está disponible en el siguiente link: [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/politisk\\_ledelse/-Lisbeth-Rugtvedt/taler\\_artikler/2006/Politiske-visjoner-og-satsing-pa-samisk-.html?id=113935](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/politisk_ledelse/-Lisbeth-Rugtvedt/taler_artikler/2006/Politiske-visjoner-og-satsing-pa-samisk-.html?id=113935). El texto en noruego es como sigue: “Norge har klare forpliktelse når det gjelder å legge til rette for at den samiske folkegruppen kan sikre sitt språk og sin identitet. Dette følger av at Norge har sluttet seg til ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater, men også sameloven, grunnloven og opplæringsloven gir staten en slik plikt. I tillegg til at det er en klar plikt, er ivaretagelse av samisk språk og identitet en del av det som sikrer det kulturelle mangfoldet vi har i Norge og med på å berike oss som nasjon.”

## ¿CAMBIA EL FOCO?

Vale la pena mencionar que los textos de historia más recientes parecen tener capítulos más breves sobre la población sami que los textos de los '70 y los '80. En este contexto, un ejemplo es el libro de Karsten Alnæs *Norges-og verdenshistorie før 1850* (Historia noruega y mundial previa a 1850) (1988). Una versión revisada de los años '90 muestra la misma tendencia. La población inuit de Groenlandia no se menciona para nada, y la población sami del norte de Noruega es tratada en un breve capítulo de menos de una página. Un dibujo de un chamán sami acompaña el texto. Sin embargo, la presentación es equilibrada por la tematización de la violación de los derechos civiles de los sami. Esto también se aplica a otros textos de historia frecuentemente usados desde los años '90 y en el siglo XXI (Eliassen et al. 1995, Grimnes & Nøkleby 1995, Libæk et al. 2001). Sin embargo, una mirada más cuidadosa revela que la misma tendencia a retratar a la población nativa como un elemento problemático persiste. Hay una clara tendencia a presentar la historia sami, consciente o inconscientemente, mostrando a los sami de una manera parcial. Cuando los intrusos ocupan el territorio sami, son los sami los que representan el problema. El poder de hacer justicia a la población sami está en el autor que escribe el texto y también en la edición final del libro de texto.

## OBSERVACIONES AL CONCLUIR

En el estudio de los libros de texto de historia de Noruega se hace evidente una mejoría en el nivel de objetividad en la descripción de los sami, de sus derechos civiles, de su idioma y su cultura. Cuando se trata de los groenlandeses y el territorio de Groenlandia, puede postularse que el país todavía es considerado una colonia, incluso en el texto de historia más reciente. El pasado colonial de Groenlandia es historia, pero la representación del país en los textos de historia de Noruega todavía está afectada por una visión un tanto nacionalista del tema. La población indígena rara vez es mencionada y su suerte no se toma en cuenta, incluso en los textos más recientes. La diferencia en la descripción ofrece una distinción importante: cuando se trata de la población indígena dentro de las fronteras nacionales de Noruega, los textos de historia revelan visiones más democráticas y menos racistas, pero en cuanto a regiones más distantes como Groenlandia, la actitud hacia la población nativa no ha cambiado mucho desde los años '70 hasta ahora. Esto significa que todavía existe la necesidad de tener una visión más equilibrada en relación a la descripción de la población indígena en Groenlandia.



## LIBROS DE TEXTO

Alnæs, Karsten. *Norges-og verdenshistorie før 1850* [Historia noruega y mundial previa a 1850]. Oslo: Aschehoug, 1988.

Halvorsen, Terje y Tore Linné Eriksen. *Fortid og samtid: Norsk historie før 1870* [Pasado y Presente. Historia noruega previa a 1850]. Oslo: W.C. Fabritius & sønner, 1978.

Eliassen, Jørgen, Knut Sprauten, Claus Krag y Sigmund Støa. *Spor i tid: Norge før 1850* [Rastros

en el Tiempo. Noruega antes de 1850]. Oslo: Aschehoug, 1995.

Grimnes, Ole Kristian y Berit Nøkleby. *Spor i tid: Norge etter 1850* [Rastros en el Tiempo. Noruega después de 1850]. Oslo: Aschehoug, 1995.

Libæk, Ivar, Øyvind Stenersen, Asle Sveen y Svein Arild Aastad. *Historie 1* [Historia1]. Oslo: Cappelen, 2001.

## REFERENCIAS

Aamotsbakken, Bente. "Pedagógiske intertekster. Intertekstualitet som teoretisk og praktisk begrep" [Intertextos Pedagógicos. La intertextualidad como concepto teórico y práctico] En *Tekst i vekst: Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster* [Texto en desarrollo. Perspectivas teóricas, históricas y analíticas sobre textos pedagógicos], editado por S.V. Knudsen, D. Skjælbred y B. Aamotsbakken. 29-47. Oslo: Novus forlag, 2007.

Ajagán-Lester, Luis, Per Ledin & Henrik Rahm. "Intertekstualiteter." En *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. [Perspectivas teóricas sobre no-ficción], editado por B. Englund y P. Ledin, 203-237. Lund: Studentlitteratur, 2003.

Allen, Graham. *Intertextuality*. London: Routledge, 2000.

Barthes, Roland. "From Work to Text" en *The Rustle of Language*, editado por Roland Barthes, 56-64. Berkeley: University of California Press, 1989.

Crenshaw, Kimberlé Williams. "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color" en *Critical Race Theory. The Key Writings That Formed the Movement*, editado por Kimberlé Crenshaw et al., 357-383. New York: The New Press, 1995.

Holquist, Michail. *Dialogis: Bakhtin and his World*. New York/London: Routledge, 2001 [1991].

Knudsen, Susanne V. "Interseksjonalitet-teoretisk inspiration til analyse af minoritetskulturer og

identiteter i lærebøger, eksemplificeret ved samerne i en norsk lærebog." [Interseccionalidad-inspiración teórica para el análisis de culturas e identidades minoritarias ejemplificadas por los sami en un libro de texto noruego]. En *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*. [Texto en desarrollo. Perspectivas teóricas, históricas y analíticas sobre textos pedagógicos], editado por S.V. Knudsen, D. Skjælbred y B. Aamotsbakken. 49-66. Oslo: Novus forlag, 2007.

Knudsen, Susanne V. "Intersectionality - A Theoretical Inspiration in the Analysis of Minority Cultures and Identities in Textbooks". En *Caught in the Web or Lost in the Textbook*, editado por E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S.V. Knudsen y Horsley. Caen: Stef, IARTEM, lufm, 2006.

Kristeva, Julia. *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. New York: Columbia University Press, 1980.

Lykke, Nina. "Nya perspektiv på interseksjonalitet. Problem og möjligheter" [Nuevas perspectivas de interseccionalidad. Problemas y posibilidades] *Kvinnovetenskaplig tidsskrift*, no. 2-3 (2005): 7-17.

McCall, Leslie. "The Complexity of Intersectionality" *Signs*, 3 (2005) 1771-1800.

Staubæs, Dorte. "Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification" *NORA* 2, (2003): 101-110.

## La ilustración de África, los africanos y las africanas en los textos escolares de ciencias sociales. Rasgos para el caso colombiano

MARÍA ISABEL MENA GARCÍA

**E**l artículo se ocupa de cómo aparece la ilustración de las personas afrocolombianas en una muestra de 20 textos escolares de Ciencias Sociales publicados en el periodo de los años '80, '90 y 2000 de circulación masiva en la educación básica primaria en los grados 3<sup>o</sup>, 4<sup>o</sup> y 5<sup>o</sup>. El análisis se realizó bajo los siguientes ítems: emergencia del cuerpo africano, temas con los cuales se asocian las imágenes y cómo potenciar los estudios afrocolombianos desde la iconografía escolar.

Con los ítems anteriores pretendo demostrar cómo las ilustraciones que tienen los textos escolares son consecuencia de unos anclajes teóricos contruidos, impuestos y sostenidos fuertemente sobre la historia del África y los africanos racializados llamada ilustración; con esta política en la cual se inscriben todos los criollos que se galardonan de ser los padres de la patria, se fundaron las bases de una nación que en su seno consideraba la limpieza étnica como el primer paso para negociar la edificación de una nación, se debía lavar el pasado indígena y silenciar el bochornoso capítulo de la esclavización.

Con este repertorio de imágenes y una memoria trágica confinada al silencio como esencia constitutiva de la colombianidad, la iconografía de los afrocolombianos expuesta en los textos escolares no posibilita enseñar una historia digna de las comunidades descendientes de la esclavización<sup>1</sup>. En consecuencia, las personas ilustradas surgen con un doble propósito: primero, son puestas al alcance de los niños y las niñas; segundo, son imágenes de personas a través de las cuales se formuló a finales del Siglo XVIII y se fijó durante el siglo XIX un repertorio que permitió clasificar a los seres humanos en tipos jerarquizados (racializados).

<sup>1</sup> Se refiere a las comunidades que fueron cazadas y transportadas como mercancía a distintos lugares del planeta el argumento básico de esta servidumbre fue que por su color de piel eran consideradas bestias de carga.

Por ello, las imágenes que aparecen en las páginas de los textos son parte de las rupturas intelectuales que deben forjarse en el proceso de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos<sup>2</sup>.

Analizar los relatos construidos en los textos escolares sobre la población afro, a la luz de estudios comparativos, en este caso Colombia-Chile, permitiría fortalecer la mirada inclusiva que deben tener todos los países de la diáspora en la edificación de un sistema educativo progresista e intercultural.

Para introducir el tema, se ubican dos componentes de importante validez para los estudios afrocolombianos: por un lado, el reconocimiento de la oscuridad con la cual la academia se ha ocupado del tema de África y sus descendientes. Según el intelectual Kalulambi “la presencia y el desarrollo del africanismo en Colombia se podía ubicar en una perspectiva tímida, que aún no generaba una corriente intelectual e investigativa que pudiera incidir en un cambio radical o crítico de las miradas y las lecturas embrionarias y primarias que de África se hacen desde Colombia por parte de intelectuales, investigadores, instituciones educativas, movimientos sociales y líderes”.

Con esta frase, seguramente vienen a la cabeza preguntas como ¿Cuánto sabemos de esta cuestión en el paso por la educación básica primaria y secundaria? [Dosis sobre África: Pre-escolar = 0, Primaria 3-4-5: colonia. Media: 6<sup>o</sup> = 0, 7<sup>o</sup> Egipto, 8<sup>o</sup> y 9<sup>o</sup>: esclavitud y nuevos conflictos, 10 y 11: Coyuntura]. Ni mencionar la institución universitaria donde y en el caso específico de Colombia, no existe una oferta que permita desplazar el conocimiento eurocéntrico del cual se nutre la academia.

Está clara, entonces, una situación de deuda doble de los sistemas educativos con su principal raíz, tanto para la comunidad de la diáspora africana como para el conjunto de los estudiantes que tienen el derecho a conocer una historia más real y objetiva. Desde luego esta situación incluye no sólo a los estudiantes afros sino a la sociedad colombiana en general en tanto que la construcción de una memoria nacional se instituyó sobre la exclusión del 26% de la población colombiana<sup>3</sup>.

En segundo lugar las condiciones históricas que reflejan los textos escolares mantienen una mirada congelada sobre el devenir de los pueblos afrocolombianos, que Díaz indica como “Un buen ejemplo de esto es el estudio de las culturas afrocoloniales, problema cuyo abordaje continúa siendo débil y precario en la investigación social para lograr una profunda comprensión histórica de las poblaciones negras en Colombia”. Esta perspectiva impide que sean colocados en la enseñanza de la historia como héroes y heroínas en la construcción de la nación, y como tal, que tengan condiciones para disputar el sitio de los arquitectos del país.

Este documento forma parte de una investigación que ha tenido la suerte de contar con las siguientes coyunturas:

---

<sup>2</sup> La CEA es un instrumento jurídico (decreto 1122 de 1998) que instaura para el sistema educativo, la obligatoriedad de implementar los estudios sobre las afrocolombias.

<sup>3</sup> Es una de las cifras oficiales de mayor consenso en el país.

- Una tesis de Maestría titulada ‘La historia de las Comunidades afrocolombianas a partir de las ilustraciones contenidas en los textos de Ciencias Sociales para la educación básica en Bogotá’. 2004-2006
- Grupo de presión instalado en el movimiento afrocolombiano dispuesto a hablar sin miedo y con nombre propio, sobre racismo y discriminación racial; y sobre la declaratoria de la esclavización como crimen de lesa humanidad y por lo tanto, digno de reparar a sus víctimas de lo cual surgen unas exigencias en el marco de la reparación histórica.
- Un bicentenario independentista que convoca la vieja pregunta de quiénes son los descendientes de la trata transatlántica, los que no llegaron en los barcos de Colón y sus improntas en los países de la diáspora africana.
- Unos procesos históricos que cuestionan la legitimidad de la historia escolar hasta ahora contenida en diversos dispositivos como los textos escolares, los lineamientos de la CEA, los museos y archivos tanto nacionales como locales.
- La posibilidad de un afro como presidente del imperio.

En el estado del arte se ubican algunos consensos frente al análisis de los textos. Son dispositivos culturales que señalan la *paideia* de una época, reemplazan o complementan la labor del docente, y se vislumbran como la principal alternativa de consumo bibliográfico. En el caso de la historia escolar la disyuntiva se sitúa entre la historia sabia y la historia soñada.

En medio de la problemática tensión de la disciplina escolar y la historia pura, quedan inmersos los textos escolares; se constituyen en una especie de botín entre historiadores, pedagogos y profesionales de las Ciencias Sociales. Las casas editoriales entran a resolver el asunto reuniendo a unos y otros y llenado de elasticidad los contenidos e imágenes de los textos. Por lo cual, cada vez es más necesario tener en cuenta que entran en la esfera de nuestra reflexión elementos como lineamientos ciencias sociales y de la C.E.A., videos, cine, hipertextos -desde luego la fuerte presencia de Internet en nuestras vidas-, y otro actor que está ingresando en la política pública son los documentos producidos por las propias organizaciones.

- Los antecedentes de este trabajo de investigación tuvieron en cuenta, además de lo anteriormente señalado, los estudios sobre:
  - Historia (sabia)
  - Enseñanza de la historia
  - Análisis sobre los textos escolares
  - Análisis sobre los textos escolares y racismo
  - La iconografía –Ilustraciones–
  - Representaciones e imaginarios
  - Textos escolares en clave de C.E.A.

Con el preámbulo anterior, se delimitó el asunto de investigación de la siguiente manera: se trata de mostrar la aparición de africanos y africanas en los textos escolares de ciencias sociales (historia) para potenciar la enseñanza de la historia africana en la educación obligatoria.

Metodológicamente esta travesía investigativa contempló varias posibilidades: por un lado, el análisis crítico de contenido, que permite evidenciar las cargas simbólicas con las cuales están dotados los textos; por otro lado, fue necesario situarse en la discusión propuesta por el historiador Peter Berke que corresponde a la tercera generación de historiadores de la escuela de los anales; son ellos quienes abren la discusión de las fuentes historiográficas: el ícono, los retablos, las fotografías son considerados fuentes de rigurosa fidelidad para los estudios culturales. Las imágenes se convierten según este autor en testimonios admisibles de los distintos tipos de historia. El corpus consideró 20 textos de las editoriales con mayor tradición en el mercado editorial y por otro lado, se observaron ilustraciones de textos con menor trayectoria en la oferta editorial.

Los sujetos participantes de la investigación fueron en su mayor porcentaje docentes de 4 departamentos colombianos: Bogotá, Casanare, Antioquia y Valle del Cauca. Estos docentes en general poseen los siguientes imaginarios:

- Todos los pueblos han tenido esclavos.
- Los mismos africanos participaron.
- Cuando se plantea casos de segregación, se alejan ilustrando a los Estados Unidos y al Apartheid en Sudáfrica.
- No hay que discriminar; todos somos iguales.
- Dios nos creó a todo-as por igual,
- No tengo prejuicios, amo a todos los negritos.

Con estos imaginarios, cargados de colonialismo e intencionalidades racializantes, abandono la introducción de la ilustración escolar que tiene condiciones para constituirse en un referente historiográfico de la historia de África y sus diásporas, para abocar de lleno mi segundo compromiso con esta presentación: la emergencia del cuerpo africano.

### **¿QUÉ MUESTRAN Y EN QUÉ ROLES APARECEN LAS IMÁGENES SOBRE AFROCOLOMBIANOS?**

Se en la época colonial, silenciando la potencia de la milenaria historia africana anterior a la esclavización; los cuerpos se muestran con cadenas y grilletes, oficios pesados, roche-las; desaparecen de la historia nacional, no existen héroes afros que hayan dado la vida por la conformación de la nación-recordemos como los mitos fundacionales se perfilan en una sociedad por lugares, personajes, frases emblemáticas, bustos que son resguardados celosamente en los museos y archivos locales y nacionales. El ingrediente de la memoria nacional se pone en cursiva dado que por los textos analizados existen matices regionales importantes a la hora de estos análisis.

Hay otro elemento llamativo y es que en la ilustración que aparece en los textos no se puede establecer la fuente, de donde salen las imágenes y su respectivo rastreo nos llevan a la dueña de las imágenes: la iglesia, el arte y la ciencia. En algunos manuales, ni siquiera hay bibliografía para situar un poco y de manera preliminar las tendencias o tipos de escritura histórica que se plasma en los textos.

Al faltar todo lo anterior, se concluye como estos dispositivos no son textos idóneos en los que se pueda apoyar los desarrollos curriculares de la C.E.A. En su momento consideré necesario que se lidere una propuesta de adecuación, complementariedad y diseño de textos acordes a las necesidades de la implementación de la CEA como insumo principal para los estudios sobre afrocolombianos. En ese mismo sentido invocar medidas como el derecho a la representación histórica –verdad– obligaría a replantear los ancestrales estigmas desde los cuales se ha ilustrado a las comunidades afrocolombianas.

### **SOBRE LA REPARACIÓN EDUCATIVA**

La discusión sobre las afro reparaciones debe colgarse el derecho a la información no estereotipada como una suerte de derechos no negociables y por lo tanto indivisibles; se trata además de posibilitar a los estudiantes de la educación básica acceder a una información pertinente, justa y actualizada que genere condiciones para que los futuros ciudadanos incorporen las conquistas más significativas de los pueblos africanos y sus luchas por la dignificación. Si supiéramos a qué historia corresponde la iconografía escolar podríamos comentar un relato menos perdido en el tiempo y en el espacio (deconstruir su propia discursividad). Son fuentes-casi exclusivas sobre la trata y la esclavización. Unos análisis interdisciplinarios de estas ilustraciones serían una fuente al alcance de los niños y las niñas.

El poder del relato en la escuela: esta institución determina lo que es digno de recordar y aquellos sucesos que conviene olvidar. Por lo anterior, es menester colapsar la historiografía tradicional y realizar el seguimiento a las acciones que contienen doble reparación: una por la trata transatlántica y por el intenso conflicto armado que viven los territorios afros. Consecuente esa deconstrucción iconográfica implicaría también desnaturalizar lo que hasta ahora se ha mostrado como los ordenes sociales normales, genéricos y por lo tanto universales.

### **¿CÓMO PODRÍAN ESTAS ILUSTRACIONES POTENCIAR A LOS ESTUDIOS AFROS?**

La primera consideración es que debe abandonarse los extremos en que ha caído el tema afro; por un lado nadie puede tocar el tema, porque al ser tan delicado y complejo se convierte en el monopolio de una minoría que habla en nombre del 26% de la comunidad afrocolombiana. Situación que cada vez se abre a más estudiosos pero que básicamente sigue en manos de los mismos académicos de hace algunos años.

Por otro lado, todas las personas sin un mínimo de conocimiento pueden hablar en nombre de la gente afrocolombiana; en este sentido, los festivales, las actividades gastronómicas y en general el folclor, se convierten en elementos emblemáticos del trabajo realizado en

nombre de estas comunidades. Sin obviar la potencia que puedan tener estas estrategias quisiera proponer la utilización de imágenes para hablar de la historia africana, sin necesidad de recurrir a otros contextos y a situaciones que se suponen parecidas pero que son de naturaleza distinta. El ejercicio que ha continuación se plantea es un ejemplo, sólo una idea para utilizar la iconografía escolar a favor de la historia africana:

- Inicie colocando distintos textos para que el ojo se habitúe, deje que el ejercicio fluya, permita los comentarios de los niños-as que ven. Estas expresiones de los estudiantes debieran ser el punto de partida de una reflexión sistemática y organizada. (Currículo problematizador.)
- Evite mezclar situaciones que son distintas en el contexto histórico colonial (todos eran discriminados: los afros, los indígenas, las mujeres, los pobres). Guarde un sitio específico para el tema africano y cuando sienta que se aleja del tema hacia otros procesos, retome el hilo discursivo. Esta situación evita la riesgosa situación de plantear un currículo específico que termina fortaleciendo la invisibilidad de la historia africana.
- Algunos docentes son reacios al planteamiento del tema africano como espacio específico de conocimiento. Para este grupo de docentes toda Colombia es mestiza o indígena y en ese sentido, la afrocolombianidad es un pasado inexistente. La identidad de los seres humanos ya está agotado como discurso amorfo legado por la ilustración; es urgente reconocer la incorporación de seres de carne y hueso a los postulados constitucionales de la multiculturalidad y a las etnias plurales que habitan el territorio colombiano.
- En las láminas que aparecen con el título de los trabajos, oficios y/o labores, los docentes podrían aprovechar para aclarar quien trabajó de manera objetiva generando la economía colonial. La situación de las minas, las condiciones climáticas del país, los conocimientos previos de los esclavizados, los castigos a los que eran sometidos si no laboraban hasta desfallecer, fácilmente se podrían describir a partir de alguna de las láminas.

Es conveniente por lo expresado anteriormente, que esta historia no se cuente por fuera de la historia oficial; de hecho, el ejercicio está planteado para el contexto de la historia colonial.

- Vincule mapas; la ubicación espacial es un buen punto para referenciar otros lugares, por ejemplo imaginar en el siglo XXI, al África del siglo XV, es relativamente fácil con herramientas como Internet que permiten contactar el mundo entero. Mucha información encontrará en proyectos como la ruta del esclavo, que fue pensado justamente para romper el silencio sobre la trata.
- Organice temáticamente las dudas e inquietudes de los estudiantes, esto permitirá dividir el grupo y asignar responsabilidad, preguntas como ¿Por qué fueron cazados?,

¿por qué se dejaron cazar?, ¿para qué los cazaban?, son interrogantes que deben responderse con sinceridad y honestidad. Implican razonamientos desde dos lógicas distintas, una que consideraba la vida sagrada en todas sus manifestaciones y otra que por lograr poder y hegemonía estaría dispuesta a convertir seres humanos en mercancía. Documentales como Raíces contienen información que no debe subestimarse; por otro lado, la integralidad de una disciplina como la historia contribuye a transversalizar proyectos que involucran a distintas áreas, la ética por ejemplo le daría una buena ayuda.

- No dude en buscar asesoría, las distintas instancias responsables de la implementación de la CEA deben ofertar una serie de capacitaciones (desde cursos hasta procesos de posgrados) que permitan la cualificación docente.
- Mantenga una alerta sobre los efectos de este trabajo en la población escolarizada; comparto con un colectivo de docentes sobre lo riesgoso del tema en aulas donde la población es básicamente afrocolombiana y en aulas donde no hay o son una minoría, sin embargo, no por eso se debe obviar el tema.
- Consideramos que la clave del ejemplo es vincular la historia de África no a partir de la esclavización sino como origen de la humanidad. Dejamos a la creatividad de los y las docentes prodigarse de unas orientaciones básicas para trabajar al África en toda su dimensión, sin miedo pero con profundidad y respeto.

Finalmente, la estrategia de las redes debería permitir compartir dudas, inquietudes, propuestas, mecanismos de entrada y salida del tema; si no es así seguramente la cuestión seguirá petrificada en manos de la hegemonía y creo que todo lo podremos gestionar, menos la voluntad del docente; si logramos un profesorado progresista, seguramente dejaremos de decir el visionario proverbio que señala que “Mientras los leones no tengan sus propios historiadores, las historias de la cacería seguirán glorificando al cazador”.



## BIBLIOGRAFIA

BURKE, Meter (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Editorial Crítica, Barcelona.

CARRETERO, Mario (2007). *Documentos de identidad*. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Editorial Paidós.

CUESTA, Raimundo (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Editorial Akal. Madrid 1998

CHARLES DE SECONDAT, BARÓN DE LA BREDÉ Y MONTESQUIEU. (2001) *Del espíritu de las leyes*. Editorial Porrúa. México.

DÍAZ, Rafael Antonio -----(2006) *África, Africanismo y los estudios afrocolombianos en las Ciencias Sociales en Colombia: realidades, retos y perspectivas*. Universidad Javeriana. Bogota

MENA GARCIA, Maria Isabel (2005): *Afroamericanidad y afrocolombianidad*. Biblioteca de Ciencias Sociales. Editorial Voluntad. P. 10

----- (2006); *La historia de las personas afrocolombianas a partir de las ilustra-*

*ciones contenidas en los textos de ciencias sociales para la educación básica*, publicado en la revista Enunciación No 11. año 2006.pgs 46-58.

----- (2006). Tesis para optar al grado de Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, con el título *la imagen de las comunidades afrocolombianas en los textos escolares de Ciencias Sociales*. Universidad Distrital, Bogota

----- (2008) *La Clío en problemas: África entre los dilemas de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria*. Memorias foro Distrital de Estudios afrocolombianos. Secretaría de Educación distrital.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL -----*Decreto 1122 de 1998*, Reglamento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

-----*Lineamientos Curriculares de 2002*. Ciencias Sociales Bogotá.

OSORIO PORRAS, Zenaida (2001) *Personas ilustradas, la imagen de las personas en la iconografía escolar*. Colciencias-FES, Bogotá.

# Brasil en Latinoamérica: La imagen de Brasil en manuales escolares de Historia

JULIANA PIROLA DA CONCEIÇÃO

## INTRODUCCIÓN

**H**ace mucho tiempo se difunde la idea de que es necesario organizar un “sentimiento de latinoamericanidad”, teniendo en cuenta la posición de América Latina en el contexto mundial. De esa intención surgieron desafíos para la Historia en cuanto asignatura escolar, ya que ésta debería priorizar la construcción de una identidad nacional y latinoamericana, en la cual la historia de cada país debe ser pensada conjuntamente con la historia del continente americano. Un pasado común, una historia común, un futuro común.

Pero, ¿cómo pensar en una perspectiva común, en una identidad brasileña y latinoamericana, cuando Brasil es pensado como el “otro”, el “diferente” (por sí mismo y en los demás países)? ¿Será que si consideramos la construcción de un imaginario social latinoamericano, Brasil es entendido como parte cultural integrante de Latinoamérica? ¿Será que los brasileños sí ven y/o son vistos como latinoamericanos? La representación que comúnmente es difundida de la historia de Brasil como excepcional, *original* o *atípica*, cuando comparada al desarrollo histórico de los demás países de Latinoamérica, termina por reafirmar antiguos prejuicios y hace aún más difícil pensar en una integración de Brasil en lo que se comprende como Latinoamérica (Cristofoli apud DIAS, 2004).

Partiendo de esos cuestionamientos generales, procuro conocer cuáles representaciones visuales de Brasil son construidas y divulgadas en los manuales escolares de Historia latinoamericanos e investigar si ellas contribuyen para la construcción de representaciones de un Brasil como parte cultural integrante de Latinoamérica. En ese sentido, esa discusión se inserta en una propuesta de investigar la educación como estrategia política de difusión y consolidación de representaciones en el contexto de las relaciones políticas latinoamericanas.

La investigación tuvo como objeto dos manuales escolares de Historia de países latinoamericanos del final del siglo XX e inicio del XXI: uno de Argentina, que hace frontera con

el sur de Brasil e integra el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), y uno de Colombia, país que tiene frontera con el norte de Brasil y recientemente firmó acuerdos de cooperación en el ámbito cultural con el país<sup>1</sup>. Son ellos: la edición de 1996 del libro *“Historia: Europa moderna y América colonial”*, de María Ernestina Alonso, Roberto Mario Elisalde y Enrique Carlos Vázquez, publicada por la editora Aique (ARGENTINA) y la edición de 2003 del libro *“Identidades 6: sociales”*, de Vladimir Melo Moreno, Álvaro Chaustre Avedaño, Oscar Pulido Cortés, Claudia Alicia Rodríguez T. y Samuel Ávila Garzón, publicada por el grupo editorial Norma (COLOMBIA).

La opción por manuales escolares como fuente para esta investigación se debe a su multiplicidad de funciones y por su importancia para la enseñanza de Historia, como un instrumento privilegiado de comunicación de la historia a ser enseñada, así como de elaboración y divulgación de una memoria y de una identidad cultural colectiva, que deben ser construidos por la educación. Como afirma Agustín Escolano Benito (2001),

Como un verdadero micromundo educativo, el libro escolar resulta ser, además, un espejo que refleja en sus marcos materiales los rasgos de la sociedad que lo produce, la cultura del entorno en que circula y la pedagogía que, a modo de sistema autorreferente, regula sus prácticas de uso. (BENITO apud OSSENBACH; SOMOZA, 2001. p. 35).

El uso de manuales escolares como fuentes para una investigación histórica también reflejan las afinidades con la Historia Cultural, principalmente por la apropiación de categorías como *representación* e *identidad*, situando la educación, y más específicamente la enseñanza de Historia, como un objeto de investigación de vital importancia para la comprensión de la formación cultural de una sociedad.

En ese sentido, tomaré por base la utilización del concepto de representación producido por Roger Chartier (1990), y la *definición de identidad* de Sandra J. Pesavento (2004).

Como el trabajo se encuentra en la categoría de “saber a ser enseñado”, comprendiendo el manual escolar como un instrumento del proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo tener su discurso modificado o resignificado, esta investigación también se ubica en el estudio del currículo como un elemento importante de la cultura escolar. Así, utilizaré la definición de *currículo* de Jean-Claude Forquin (1993).

Para la lectura y análisis de las imágenes seleccionadas para la investigación, tomaré por base la metodología utilizada por Alberto Manguel en su libro *“Lendo imagens: uma história de amor e ódio”* (2001), en el cual se privilegia la historia sugerida por el título de la obra, la historia de cómo la obra vino a existir, la historia de su creador y la visión del espectador.

<sup>1</sup> Uno de los convenios busca la cooperación, el intercambio, la promoción y la divulgación de la cultura afrodescendiente, y el otro Tratado está orientado a la conservación para la difusión de obras cinematográficas de los dos países. Los acuerdos fueron firmados el 29 de octubre de 2007, en Bogotá, Colombia.

## **ESTE OBJETO, EL MANUAL ESCOLAR...**

El manual escolar, tomado aquí como un objeto en circulación cargado de representaciones para la construcción de una identidad nacional y colectiva, es una fuente muy rica para la constitución de una nueva historiografía de la enseñanza de Historia, a la luz de la Historia Cultural. En ese sentido, ese tipo de fuente puede servir como indicador del proyecto de formación social desencadenado por la escuela, sirviendo como instrumento de análisis sobre la "mediación" que la escuela realiza entre la sociedad y los agentes en formación, lo que significa interpretar parte de su función social (CORRÊA, 2000).

Mientras sean objetos de investigación, los manuales escolares están, poco a poco, siendo reconocidos como parte de movimientos de reflexión, resignificación y ampliación de fuentes, abordajes y temas, cuyos debates ocurren en diferentes áreas del conocimiento y campos del saber, principalmente a partir de la segunda mitad del siglo pasado. Sobre todo al interior de la Academia, muchos grupos que le apostaban a abordajes diferentes, divulgaron sus métodos y objetos, buscando entre otros objetivos asumir "lugares" en el discurso académico. Tal movimiento fue perceptible también en la Historia y reflejado, sobre todo, en las concepciones actuales que involucran la intersección de lo Político y de lo Cultural.

Considerando específicamente el caso del manual escolar, el movimiento más ejemplar es el de la ampliación de los estudios sobre la Historia del Libro. Investigaciones que, trascendiendo la simple materialidad de su objeto, abarcan el imaginario y las mentalidades, pero también las prácticas de lectura y de escritura, sus políticas, representaciones y apropiaciones. De esa forma, fue en el campo de la Historia Cultural (y sus fronteras con lo político, económico, social...) que las investigaciones sobre manuales escolares más se prolongaron.

En Brasil, las investigaciones sobre manuales escolares han sido recurrentes en la convergencia de la Historia con la Educación. La resignificación de esa frontera ha reestructurado el propio concepto de Historia de la Educación, que pasó a considerar una mirada más crítica sobre el presente y las posibilidades de transformación de la realidad educacional. Además de eso, el tratamiento adecuado de fuentes, en sus diferentes tipos, y la interpretación a partir de una rigurosa fundamentación conceptual, amplió el reconocimiento de los agentes y de la noción de hechos históricos. Así, esta investigación está en consonancia con ese contexto.

## **IMÁGENES Y REPRESENTACIONES: POSIBILIDADES DE MIRADAS Y LECTURAS**

Para tejer una narrativa de lectura de las imágenes seleccionadas me basé en las anotaciones de Alberto Manguel (2001), según las cuales se privilegia la historia sugerida por el título de la obra, la historia de cómo la obra vino a existir, la historia de su creador y la mirada del espectador. En ese sentido es que fue considerada la noción de espectador común y el concepto de lector lego. Es decir, como el planteamiento se concentra en las imágenes de representación de Brasil en manuales escolares de Historia producidos y consumidos en diferentes países de América Latina, tuve en cuenta sus lectores, alumnos de la enseñanza

básica y/o media, cuya mirada/lectura/apropiación no está condicionada por teorías de análisis de imágenes.

Por lo tanto, así como Manguel (2001), no se buscó un método sistemático de leer imágenes, sino que se observó cómo las emociones pueden afectar las posibles lecturas de las imágenes, a través de la interrelación de referencias culturalmente ancladas. Considero, así, que las imágenes que nos rodean hacen también parte de lo que somos, de modo que las imágenes, así como las historias, nos informan y asumen el lugar de percepciones directas, formando, (con)formando o (trans)formando identidades.

Ana Maria Mauad (2007) afirma que la imagen tiene una doble función en los manuales escolares: educar e instruir. Según la autora, el conjunto de imágenes visuales que componen un manual escolar puede ser considerado como un conjunto iconográfico, que se define históricamente en el diálogo con el sistema de codificación visual vigente, definido en la dinámica social a través de las agencias que contribuyen a la producción social de la imagen (MAUAD, 2007. p. 111).

Además de eso, Mauad (2007) comenta que, desde el punto de vista educativo, la imagen es soporte de relaciones sociales, simbolizando de diferentes maneras valores con los cuales la sociedad se identifica y los cuales reconoce como universales, orientando así los usos y funciones de la imagen visual en el proceso de construcción de representaciones sociales reconocidas como educacionalmente válidas (MAUAD, 2007. p. 112).

João Batista Gonçalves Bueno (2001), por su parte, comenta que el uso de imágenes en manuales escolares revela la problemática de la manipulación de la imagen en cuanto registro histórico. Según él, algunos manuales se esmeran en incluir leyendas, reforzando la idea de que los datos contenidos en el texto están correctos. Otros, al revés, omiten cualquier información sobre los autores de las pinturas, lo que hace que el lector observe la imagen pictórica como un registro producido en el instante del hecho histórico. Este montaje editorial no considera las múltiples interpretaciones de la práctica de lectura y limita la comprensión del texto/imagen a los sentidos deseados por el autor o editor. Se construye un lay-out didáctico que, en la mayoría de los casos, pretende determinar la información de forma irrevocable para la experiencia del sentido de la visión, en la tentativa de presentación de una verdad que debe ser aceptada sin reclamo por parte del lector. Además de eso, el autor también plantea la cuestión de la lectura de imágenes iconográficas en clases, sólidamente asentada en prácticas culturales e históricamente construidas, empeñadas en formar la mirada de los alumnos.

A partir de esas consideraciones, y en virtud del objeto/fuente, hay una imposibilidad de fundamentar un método o sistema coherente para leer las imágenes de la misma forma que poseemos para leer la escritura (implícito en el propio código que estamos “traduciendo”). De esa forma, en la “lectura” de la imagen realizada por un lector lego, la responsabilidad no está en las manos del artista, sino del espectador. Aunque en este caso específico, debemos considerar otros condicionantes de esa lectura, extraordinarios a la producción de la imagen, pero internos al soporte que las divulga: las etapas de la edición.

Para comprender mejor ese proceso, consciente de la imposibilidad de alcanzar una verdad, sino apenas el mayor número posible de aproximaciones, pienso que los datos de la biografía del artista reproducidos en el manual escolar deben ser llevados en consideración, así como los de las biografías de las personas que lo rodearon y que, de alguna manera, condicionaron la producción de la obra de arte, además de las tendencias, movimientos y cambios que afectaron el mundo en el período en cuestión.

Dicha propuesta de trabajo permite solamente vislumbrar las posibilidades de apropiaciones (siempre singulares y no universales, a pesar de que haya un conjunto de convenciones adquiridas que deben ser consideradas) a partir de las imágenes de Brasil divulgadas por los manuales escolares que tomamos como fuente. Pistas de lectura, narrativas, representaciones y apropiaciones realizadas a través de camadas de generaciones y comunidades de interpretación que están entre la producción de la obra reproducida (que no fue creada para aquel soporte e intención) y la lectura del espectador común.

Con base en esas breves consideraciones, inicio el trabajo sobre el uso de imágenes para la construcción de representaciones de Brasil en Latinoamérica.

## IMAGINANDO A BRASIL...

### 1. Brasil en Argentina

La primera imagen a ser analizada es la del manual *“Historia: Europa moderna y América colonial”*<sup>2</sup>, de María Ernestina Alonso, Roberto Mario Elisalde e Enrique Carlos Vázquez, publicada por la editora Aique en 1996.

El manual es dividido en seis capítulos, cada cual con sus respectivas subdivisiones. La imagen seleccionada aparece en la página 210, en el cuarto capítulo del libro, siendo utilizada para ilustrar la colonización portuguesa en Brasil en el siglo XVIII. Ella aparece sin datos cátao gráficos, pero en su lado izquierdo hay un pequeño texto explicativo:

Casa grande era el nombre que recibía la casa en la que habitaba el señor del ingenio y su familia, y la senzala<sup>3</sup> era el lugar destinado a la habitación de los esclavos negros. El ingenio era la fábrica donde se procesaba la caña y se obtenía el azúcar. Casa grande, senzala e ingenio constituyeron el núcleo del latifundio productivo que fue la plantación (ALONSO; ELISALDE; VÁZQUEZ, 1996, 210).

La imagen, en verdad, se titula *“Casa Grande do Engenho Noruega, antigo engenho dos bois”*, y es apenas una parte de la planta en perspectiva de la “casa-grande” del Ingenio Noruega, en Escada, Pernambuco-Brasil, dibujada por el artista plástico Cícero Dias, aproximadamente

<sup>2</sup> Libro largamente utilizado en la capital argentina en la segunda mitad de la década de 1990, según datos de “Todo Libro”, Bs As, 2005.

<sup>3</sup> “Senzalas” son construcciones simples sin paredes, hechas generalmente de madera y arcilla, donde vivían los esclavos negros en las haciendas de Brasil.

en 1933, para ilustrar el libro “Casa Grande e Senzala” de su amigo Gilberto Freyre. Hoy, el dibujo original puede ser encontrado en la Colección de la Fundación Gilberto Freyre.

FIG. 1. “CASA GRANDE DO ENGENHO NORUEGA, ANTIGO ENGENHO DE BOIS”



Cícero Dias, ilustración de 1933 – Fundación Gilberto Freyre.

La cuestión que incomoda es: ¿entre tantas imágenes que podrían ser utilizadas, por qué justamente esta fue elegida?

Es interesante observar que el texto didáctico (texto de lectura) sobre el dibujo enfatiza el ciclo del oro en Brasil en el siglo XVIII y apenas se comenta el ocaso del ciclo del azúcar a finales del siglo XVII. ¿No sería, entonces, más coherente ilustrar el ciclo del oro? ¿Por qué el equipo responsable por el manual eligió esta imagen específicamente?

Artista brasileño de gran renombre internacional, Cícero Dias nació en el Ingenio Jundiá, municipio de Escada, a 50 kilómetros de Recife (capital del estado de Pernambuco), el 5 de marzo de 1907. Nieto del señor de ingenio, el Barón de Contendas, y séptimo entre los once hijos de la pareja Pedro dos Santos Dias y Maria Gentil de Barros Dias, su niñez no fue diferente de la de los demás chicos del ingenio, con juegos y burlas, la presencia del “*cangaço*”, las visitas a los ingenios vecinos, la escuela y las primeras letras. Ese mundo infantil aparece también en el casi poema que Cícero Dias creó:

Havia então esse mundo fantástico: a casa-grande de Jundiá era uma casa-grande clássica, o assoalho era feito de tábuas de madeira-de-lei, a casa, uma casa absurda, cheia de histórias fantásticas. Caíram paredes, partiram-se telhados, a casa hoje está em ruínas, parede podre, carcomida pelos cupins, habitadas por fantasmas e lendas mágicas. Saudade de minha cama no Jundiá [...] (apud SCARPA, 2007).

Siendo aún niño, Cícero Dias fue a estudiar a Recife, pero es en Rio de Janeiro, con trece años, donde el pintor comienza a tener contacto con el movimiento modernista. Matriculándose en la Escuela Nacional de Bellas Artes, desde el inicio presenta un temperamento inestable. Empezó estudiando escultura y en poco tiempo desistió, cambiándose a la pintura. Sus trabajos revelaban el mundo raro del cañaveral, las pasiones furiosas y los sueños.

Su gran interés era experimentar nuevas tendencias, idea que lo colocó en choque con la orientación severa de la Academia. Pidió, pues, la cancelación en 1928 y pasó a estudiar por cuenta propia, realizando en este mismo año su primera exposición individual.

En 1929 Cícero Dias volvió a su estado natal. Su temporada en Recife fue un momento de íntima relación con su tierra y su pueblo. Con Gilberto Freyre recordó el pasado en el ingenio y caminaron por las senzalas de todo el estado por casi un año, buscando material para la obra de Freyre, *Casa Grande & Senzala*, editada en 1933, con dibujos hechos por Cícero Dias.

Tras organizar el I Congresso Afrobrasileiro en Recife, en 1929, en conjunto con Gilberto Freyre y Manuel Bandeira y de participar del I Salón de Arte Moderna, en 1931, al lado de Lúcio Costa, Cícero Dias se establece en París, en 1937, ciudad en la que vivirá la mayor parte de su vida, mezclándose con surrealistas, especialmente Paul Eluard y Pablo Picasso. Preso por los nazis durante la ocupación de Francia, el pernambucano solo regresaría a París después de un llamado de sus amigos. Eluard lo comparó a Cícero y a Picasso, diciendo que ambos combinaban la herencia de su tierra natal con la realización de un arte entendido mundialmente.

Cícero Dias murió en 2003, a los 95 años, en su casa en París. Fue sepultado en el cementerio de Montparnasse, en la capital francesa. Estaba casado con la francesa Raymonde y tenía una hija, Sylvia, también pintora.

No fue por acaso que Cícero Dias ilustró la primera edición de *Casa-Grande & Senzala*, de 1933. El dibujo del ingenio Noruega, impreso en la publicación, es una referencia inmediata a la obra del sociólogo.

Quando Gilberto teve que procurar pintores para ilustrar Casa-Grande & Senzala, eu era o mais chegado a ele, e o que estava mais por dentro da matéria, por causa dos engenhos, dessas conversas todas. Então eu procurei me esmerar bem.

Mas os desenhos para Casa-Grande & Senzala são apenas de informação, de forma que são muito chatos, entendeu? Você não tem liberdade. Por exemplo, a casa-grande do engenho Noruega, tudo dela está lá no desenho.

Infelizmente a casa caiu, no tempo em que era governador Carlos de Lima Cavalcanti, que, por causa de brigas políticas, negou dez contos para preservá-la. Todas essas casas-grandes caíram. Essas casas todas, inclusive Jundiá, onde nasci, caíram (apud Bandeira; Fonseca; Polo, s. d.).



Olívia Mindêlo, en su artículo “*Laços fraternos: Cícero, Gilberto e Zé Lins*” (2007), afirma que el ingenio está para Cícero Dias en la pintura así como para Gilberto Freyre en la sociología, puesto que los dos serían hijos de la casa-grande y de la cultura colonial que se desarrolló en la Zona da Mata y la cual permeó sus trabajos. No solo porque los dos hubieron nacido y crecido allí, sino porque pudieran producir a partir de esas referencias. Fue también el ingenio que juntó afectivamente a los dos amigos durante toda la vida. Mindêlo también enfatiza que la temática de los primeros trabajos de Cícero Dias está directamente relacionada con el ambiente que inspiró la obra de otros artistas e intelectuales como Gilberto Freyre, José Lins do Rego y Ascenso Ferreira, considerados por lo tanto como regionalistas-modernistas.

En 1948, el autor de *Casa-grande & Senzala* habría de registrar algo sobre esto. En el texto “*Presença de Cícero*”, escrito en París, Freyre afirmaba que hacía más de 20 años que él y Cícero Dias se habían acercado “*para nunca mais deixarmos de ser companheiros da mesma aventura: a de procurarmos chegar ao universal através do regional*”. La ópera-prima de Freyre traspasó las fronteras y fue publicada en lugares como Argentina, Estados Unidos, Francia, Portugal, Alemania, Italia, Venezuela, entre otros, convirtiéndose ella misma en una representación de Brasil.

¿Pero por qué el dibujo del libro de Gilberto Freyre fue utilizado para representar la colonización portuguesa en Brasil en el manual escolar? ¿Por qué solamente una parte de la planta original fue utilizada? ¿Qué implicaciones puede conllevar eso para la construcción de una imagen de Brasil?

Cuestiones como esas nos orientan en la construcción de posibles repuestas, pero también conducen nuestra investigación hacia la búsqueda de otras pistas, en este caso, sobre el proceso de edición y la función pedagógica o ilustrativa de la imagen en manuales escolares, al fin de cuentas:

Los textos escolares son también, como se indicó, un espejo de la sociedad que los produce, es decir, un espacio en el que se representan los valores, las actitudes, los estereotipos e incluso las ideologías que caracterizan lo que los historiadores han denominado el imaginario de una época, que viene a ser al mismo tiempo un correlato de la mentalidad colectiva dominante. Las imágenes de los manuales escolares son, a este respecto, simulacros de la memoria social de una comunidad que transmiten de forma intuitiva el currículum explícito y oculto que el sistema promueve, acepta o tolera. [...] Mas el poder pregnante de lo icónico asegura, de forma aún más acrítica y subliminal, la inculcación capilar de las sensibilidades en las que el lenguaje de la imagen se apoya (BENITO apud OSSENBACH; SOMOZA, 2001. p 44).

Al observar la parte del dibujo seleccionada por la edición del manual en cuestión, es posible percibir que fue priorizada la parte en que la presencia de negros es visiblemente más grande, como la cocina, la senzala y el patio que separa la casa de la senzala, hecho que también

puede ser percibido en las portadas de las 20<sup>a</sup> y 26<sup>a</sup> ediciones de “*Casa-Grande & Senzala*”, de 1980 y 1989 respectivamente.

En detalles que pueden ser considerados naïfs, Cícero Dias representa casi que literalmente algunos pasajes del libro de Gilberto Freyre como los juegos entre los hijos de los señores del ingenio y su “*moleque leva-pancadas*” – “*espécie de vítima, ao mesmo tempo que camarada de brinquedos, em que se exerciam os ‘premiers élans génésiques’ do filho-família*” (FREYRE, 2003. p. 113) – en la escena que vemos un niño blanco con un látigo en la mano, enlazando un niño negro que intenta huir.

Con todo, el problema no está ni en la obra de Cícero Dias, y su posterior simplificación y/o reducción, ni en la obra de Freyre, que ha recibido todos los elogios y todas las críticas merecidas desde su publicación, sino en el hecho de que a finales de la década de 1990, el Brasil exótico de Freyre aún sirve de parámetro a la construcción de representaciones de Brasil en el exterior, principalmente en Latinoamérica.

La representación de Brasil como “exótico”, “diferente”, como el “otro” latinoamericano en detrimento de una visión de Latinoamérica en que prevalezcan las semejanzas – en este caso las del proceso de colonización, marcado por la conquista ibérica y el transplante y la adaptación para el nuevo mundo de las instituciones correspondientes, sea en la política, en el derecho o en la religión; por la larga duración de los regímenes de trabajo coercitivo, impuestos a amplios contingentes de nativos, así como a los traídos de África, piedra angular de los sistemas de producción basados en la concentración de propiedad de activos empezando por la tierra, y de sus rendimientos – termina por reafirmar antiguos prejuicios y torna aún más difícil pensar en una integración del Brasil en lo que se comprende como Latinoamérica, como ya lo mencionamos. Así, pienso que la forma como las temáticas de Latinoamérica son expuestas en la enseñanza de Historia, muchas veces puede resultar en una visión estereotipada resultante de la fragmentación de los contenidos, lo que compromete la realización de un trabajo articulado.

## 2. Brasil en Colombia

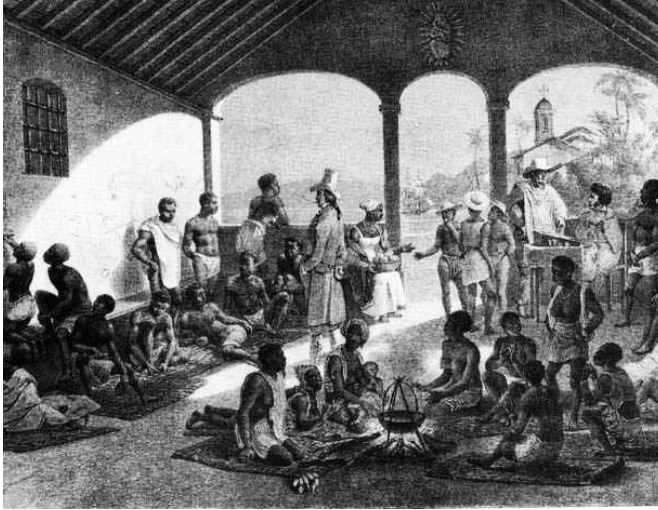
La segunda imagen a ser analizada es la del manual escolar “*Identidades 6: sociales*”, de Vladimir Melo Moreno, Álvaro Chaustre Avedaño, Oscar Pulido Cortés, Claudia Alicia Rodríguez T. e Samuel Ávila Garzón, publicado en 2003 por el grupo editorial Norma.

El manual está dividido en ocho unidades, con sus respectivos ejes temáticos. Así, la segunda imagen elegida para ser analizada en este trabajo es la que aparece en la página 134 del manual, teniendo en cuenta que hace referencia directa al Brasil.

La imagen aparece en el rincón derecho de la página y, así como en el caso argentino, tampoco trae referencia cátao gráfica alguna que posibilite la identificación de la obra por parte del lector del manual. Hay apenas un pequeño texto sobre de la imagen informando: “*Grabado que presenta la venta de esclavos en Brasil en el siglo XVI*” (MORENO et al, 2003. p. 134).

La imagen, en verdad, es apenas una parte descolorida de la obra de un importante pintor del siglo XIX, Johann Moritz Rugendas (1802-1858), titulada “*Mercado de Escravos*”, de 1834.

FIG. 2. “MERCADO DE ESCRAVOS”, JOHANN MORITZ RUGENDAS, 1834



Pintor alemán, Johann Moritz Rugendas nació en Augsburg, en el 29 de marzo de 1802. Cursó la Academia de Bellas Artes de Múnich, especializándose en el arte del diseño.

De familia de artistas, integró la misión del barón de Georg Heinrich von Langsdorff y viajó por todo el Brasil entre 1822-1825, pintando escenas y paisajes del país. Rugendas fue contratado en 1821, a los 19 años de edad, por el cónsul-general de Rusia, el Barón de Langsdorff, para acompañarlo en su viaje científico al Brasil para describir escenas urbanas y de la naturaleza.

En Brasil, el pintor vivió dos años en Río de Janeiro, en la casa del Barón Wenzel von Marschall, haciendo numerosos viajes por los alrededores de la ciudad. En 1824, Rugendas viaja a Minas Gerais y registra paisajes, escenas de las costumbres nativas y del trabajo esclavo. De regreso, abandona la expedición por un desentendimiento con el barón de Langsdorff y es sustituido por el diseñador Adrien-Aimé Taunay. Rugendas empieza entonces a viajar solo, visitando Mato Grosso, Bahía y Espírito Santo. En 1825, regresa a Río de Janeiro y sigue a Europa llevando 500 dibujos y cerca de 70 cuadros. En París él publica, en 1835, el libro “*Voyage Pittoresque dans le Brésil*”, con apoyo del naturalista Alexander von Humboldt, por la Engelmann & Cie, en lujosa edición litografiada. La obra fue traducida a diversos idiomas, incluido el portugués, por Sergio Milliet.

En 1831, Rugendas vuelve nuevamente a Brasil y viaja por su propia voluntad por el resto del continente hasta 1846, visitando diversos otros países de América con el objetivo de retratar paisajes y escenas cotidianas. Desde 1831 hasta 1833, Rugendas vive en México, donde se involucra políticamente y termina yéndose para Chile, permaneciendo allí por doce años,

período en que también viaja a Argentina, Perú y Bolivia, registrando escenas de la vida campesina y indígena.

En 1845, Rugendas regresa a Río de Janeiro y realiza retratos de D. Pedro II, de la Emperatriz Tereza Cristina y del Príncipe D. Afonso, siendo invitado a participar de la Exposição Geral de Belas Artes. En el año siguiente, viaja definitivamente a Europa, pasando por Salvador y Recife y, por motivos financieros, cede su colección de dibujos y acuarelas al Rey Maximiliano II, de Baviera, a cambio de una pensión anual. Rugendas murió el 29 de mayo de 1858 en Weilheim, Alemania.

De acuerdo con Paulo Roberto Pereira (2000),

Como os demais viajantes do século XIX, Rugendas era compromissado por princípio com a documentação de um mundo que permaneceu desconhecido devido às práticas defensivas e protecionistas da coroa lusa. Esse esforço documental incluía, porém, o registro da situação particular de percepção. [...] A tarefa de Rugendas não se restringia, portanto, à documentação de uma situação objetiva, envolvendo o esclarecimento do valor do dado sensório (PEREIRA, 2000. p. 81).

María de Fátima Costa y Pablo Diener, en el libro *“A América de Rugendas”* (2002), comentan que la amplitud temática de la obra de Rugendas tiene características enciclopédicas y, según las palabras del propio artista, su proyecto consistía en *“tornar o mundo americano conhecido na Europa”*. Según los autores, la obra de Rugendas es pionera en la medida que aborda la geografía de forma integral, observando tanto la topografía como los detalles de la vida vegetal, animal y humana propias de cada región.

En todos los países que visitó, Rugendas no se limitó a una visión global de viajero circunstancial. Él también se involucró y logró *“ver do interior”* la vida de las jóvenes sociedades americanas. De esa manera, sus dibujos nos ofrecen un valioso contenido histórico, rico en detalles, abarcando un horizonte amplio y que no se agota en una información puntual o anecdótica (COSTA; DIENER, 2002).

Sin embargo, los autores –que comparan los cien grabados hechos en Europa y publicados en *“Viagem Pitoresca”* con los estudios y dibujos hechos en Brasil– afirman que es claro el proceso de transformación que Brasil sufrió con el artista, puesto que Rugendas se había esforzado por atender a un público ávido por lo pintoresco, lo que hace su obra muy bella, pero la distancia de un libro de carácter documental. Según los autores, había un ánimo comercial que hizo que Rugendas hiciera concesiones, utilizando material de segunda mano. *“Não é um retrato fiel, mas uma visão poética do país”*, afirman María de Fátima Costa e Pablo Diener (2002).

Nuevamente lo que intriga es ¿por qué, entre tantas imágenes, ésta fue elegida? ¿Por qué apenas una parte de la obra original fue utilizada? ¿Por qué la imagen fue reproducida en blanco y negro?

El primer punto que merece ser cuestionado es la leyenda en la parte superior de la imagen, que informa que se trata de un grabado que representa la venta de esclavos en el siglo XVI. Rugendas, autor de la obra original, vivió en el siglo XIX y su intención era retratar escenas y paisajes que él veía en el Brasil y que conoció a través de sus viajes, y no de momentos anteriores, distantes cerca de 300 años en el tiempo. El cambio de las fechas es un error grave y puede traer serias consecuencias para las construcciones de representaciones sobre el pasado, implicando anacronismos. Además de eso, muestra la falta de preocupación con la verdad histórica por parte de los responsables del manual.

El segundo punto curioso es que la propuesta del capítulo en cuestión se refiere a la situación “actual” de los afrodescendientes en América y, sin embargo, es una imagen del siglo XIX, referida como del siglo XVI, que es utilizada para ilustrar la página del manual. Eso puede confundir al lector y llevarlo al equívoco, abriendo la posibilidad para interpretar que la venta de esclavos es un fenómeno actual en Brasil. Solamente con la lectura atenta del texto sobre y al lado de la imagen, es posible entender que la ilustración hace referencia a las orígenes de la presencia afroamericana en América, y no a su situación actual.

Otro punto que merece ser resaltado es que la imagen fue reproducida en blanco y negro para ilustrar el manual en cuestión. Ciertamente el argumento de economía de tinta no puede ser utilizado en este caso, ya que en el resto de la página algunos textos fueron resaltados con colores diferentes, como es el caso del título y de la caja de diálogo justo abajo del mismo. La imagen fue intencionalmente cambiada para tonos de negro y blanco para enfatizar la negritud de los personajes centrales que componen la escena. El problema es que no es algo que se explique a los lectores.

Además de eso, comparando la imagen del manual con la obra original, percibimos que en la parte seleccionada hay un predominio de esclavas negras casi desnudas, con los senos a la vista, en detrimento del resto de la imagen, en la cual también aparecen esclavos. Esa selección, que de ninguna manera está exenta de intenciones, trae una representación que es comúnmente difundida de Brasil: la sensualidad de las mujeres negras, o de las llamadas “mulatas” (término utilizado para denominar las esclavas elegidas para explotación sexual por sus señores). En ese sentido, el manual en cuestión refuerza ese tipo de representación.

Observando atentamente la imagen, en su original y en el manual, otro detalle llama la atención: los negros parecen muy tranquilos y aparentemente no se incomodan con el hecho de estar allí para ser vendidos. Eso tal vez esté en consonancia con la imagen/representación que Rugendas tenía de los esclavos negros y de la esclavitud en Brasil.

En un capítulo titulado “Usos e costumes dos negros”, en *Viagem pitoresca através do Brasil* (1954), Rugendas comenta:

Dir-se-ia que após os trabalhos do dia, os mais bulhentos prazeres produzem sobre o negro o mesmo efeito que o repouso. À noite, é raro encontrarem-se escravos reunidos que não estejam animados por cantos e danças; dificilmente

se acredita que tenham executado, durante o dia, os mais duros trabalhos, e não conseguimos nos persuadir de que são escravos que temos diante dos olhos (Rugendas, 1954. p. 196).

Rugendas, así como Freyre casi cien años después, tampoco percibía la situación de los negros en Brasil desde el punto de vista de la tristeza y de la inconformidad. En ambos autores lo que vemos es la imagen/representación del negro que parece tener su libertad “negociada” y que aún en situaciones de inferioridad no pierde su alteridad.

Según Susana Dias (2006), en su artículo titulado “*O exótico e o pitoresco nas pinturas*”, el análisis de las imágenes de Brasil producidas por artistas viajeros despierta interés entre los investigadores brasileños hace mucho tiempo. En parte porque esas imágenes dicen algo de la historia, del pueblo, de los extranjeros, de cómo se organizaban las ciudades, de las formas de trabajo, y de las plantas y animales que allá existían. Pero, sobre todo, porque las imágenes de los viajeros nos cuentan también sobre la historia de sus autores, de los lugares y sociedades a que pertenecían, de las influencias que recibían y que pasaban a sus obras, y de las preferencias técnicas que tenían. Según la autora, eso nos da la condición de vernos a través de los ojos de ellos.

Dias (2006) afirma que las imágenes de los viajeros participan de la construcción de la identidad europea y brasileña en una suerte de aproximaciones y distanciamientos, de establecimiento de diferencias y semejanzas. En ese sentido ella cita a Elisa de Souza Martinez, coordinadora del Postgrado en Arte del Departamento de Artes Visuales de la Universidad de Brasilia:

Não é de admirar que predomine na maior parte das cenas pintadas pelos viajantes um Brasil exótico, reiterando a necessidade de identificar o nativo do Brasil como um ser diferente, produto de um mundo que não é europeu (MARTINEZ apud DIAS, 2006).

Susana Dias (2006) también comenta sobre la imposibilidad de retratar los viajes por Brasil de forma objetiva y neutra, pues durante las expediciones gran parte de los artistas buscaba recoger la mayor cantidad posible de información visual en poco tiempo y, por eso, daban preferencia al dibujo o a la acuarela sobre papel en pequeños formatos. En otro momento, muchas veces lejos de Brasil, como fue con Rugendas, las anotaciones, los dibujos rápidos y esbozos se transformaron en pinturas al óleo sobre tela o madera en un proceso que podría prolongarse por varios meses. En ese proceso, un viaje por el imaginario, por la memoria, por los registros y por las técnicas daban forma a las escenas.

La autora afirma que muchas imágenes eran retratadas a partir de lugares comunes para ajustarse al gusto del público europeo, pues al retornar a sus países de origen los pintores adecuaban sus observaciones a los gustos difundidos entre el público objetivo de sus obras.

Hechas esas consideraciones, se puede concluir que, así como en el caso del manual argentino, la imagen utilizada por el manual colombiano viene a reforzar las representaciones pintorescas de Brasil —en este caso la de la negra brasileña que parece muy tranquila con la condición de

esclava, y que tiene una sensualidad resaltada por el artista— en detrimento de una visión integrada de lo que de hecho representó la esclavitud negra en el continente.

Sin embargo, el manual en cuestión merece ser valorizado por su tentativa de presentar la influencia y la permanencia de la cultura negra en Latinoamérica como un todo, y no como un fenómeno exclusivo de Brasil. El problema está en hacer que Brasil sea recordado apenas por su condición de afrodescendiente, lo que nuevamente lo coloca en la posición de *exótico*, de *diferente*, en relación a los demás países de Latinoamérica.

## **CONCLUSIÓN**

Esta investigación tuvo como objetivo investigar las representaciones iconográficas de Brasil divulgadas en manuales escolares de Historia latinoamericanos y percibir si ellas contribuyen para el entendimiento del Brasil como parte cultural integrante de Latinoamérica.

En los manuales analizados podemos observar que Brasil sigue siendo representado como lo *exótico*, lo *pintoresco*, el “*otro*” latinoamericano, en detrimento de una visión integrada de la historia del continente, en que prevalecen las semejanzas de nuestro proceso histórico, lo que torna aún más difícil pensar en una integración de Brasil en lo que se entiende por Latinoamérica.

En el caso argentino, percibimos que el Brasil exótico de Dias y Freyre sigue sirviendo de parámetro a la construcción de representaciones de Brasil en el exterior, principalmente en Latinoamérica, lo que muestra la dificultad para trascender la historiografía tradicional.

Ya en el caso colombiano, a pesar del intento innovador del manual por pensar la historia de América a partir de la perspectiva de construcción de identidades, el resultado queda bastante comprometido cuando se observa que esa identidad continúa imbricada de representaciones disociadas. Cabe entonces preguntar qué identidad se pretende construir.

Un punto muy importante que no se puede dejar de comentar es la falta de preocupación de las personas involucradas en la producción de los manuales analizados en suministrar los datos cátao gráficos de las imágenes utilizadas para la ilustración. En el primer caso el manual presentó una imagen del siglo XX para ilustrar el siglo XVII sin que el lector sea avisado de eso. Ya en el caso colombiano, el manual presentó una imagen del siglo XIX, diciendo que representaba el siglo XVI en un capítulo que hablaba de la actualidad de la esclavitud negra en América. Fuera de eso, no había ninguna información que hiciese algún tipo de referencia a los autores de las obras originales o las modificaciones hechas por los editores del manual. Toda esa desinformación puede confundir al lector y facilitar la producción de equívocos. Por lo tanto, hay que tomar muchos cuidados en la utilización de imágenes en manuales escolares, principalmente porque ellas servirán de base a la construcción de representaciones que permearán un imaginario social colectivo.

En suma, con esta investigación fue posible constatar que a pesar de los avances en las discusiones oficiales sobre la necesidad de construir una identidad nacional y latinoamericana vía

la enseñanza de Historia en los países de Latinoamérica, los manuales escolares continúan vehiculando representaciones de sí mismos y de los otros que no favorecen a la construcción de esa identidad, lo que nos remite al cuestionamiento sobre el lugar que esos manuales ocupan en las clases de Historia y las posibilidades de trascender esa realidad.

En lo que se refiere a la dificultad de entendimiento del Brasil como parte cultural integrante de Latinoamérica, cabe preguntar cuál lugar debe ocupar Brasil.

Ciertamente, las representaciones de Brasil vehiculadas en los manuales escolares analizados son fruto de apropiaciones de profesionales de la Historia y hacen referencia a la historia que ellos aprendieron cuando niños. Aún más, como afirma Chartier (1990), las representaciones involucran relaciones de poder e implican prácticas culturales. Cabe entonces preguntar qué relaciones de poder están en cuestión, estimulando la construcción de representaciones identitarias disociadas en Latinoamérica.

### ALGUNAS CONSIDERACIONES

La investigación parte de la consideración de que, al lidiar con manuales escolares como objetos culturales, tomados ellos mismos como fuente principal de la investigación, deben ser confrontados con otras fuentes que permitan la ampliación de la mirada para cuestiones que consideren, concomitantemente, la producción del manual, su circulación, y la apropiación de las representaciones por ellos vehiculados.

En último caso, considero que la apropiación de las representaciones es realizada, por lo menos inicialmente, a través de una lectura iconográfica libre, propia del lector lego y espectador común que es el alumno (consumidor de esos manuales). Ese pensamiento sirvió de base a lo largo de esta investigación sobre las posibles apropiaciones de las representaciones de Brasil contenidas en los manuales escolares de Historia que circulan en diferentes países de Latinoamérica, y la construcción de una noción de latinoamericanidad a partir de los contextos político-culturales contemporáneos.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, Alexandre; FONSECA, Homero; Polo, Marco. O mundo de Cícero Dias. *Revista Continente Multicultural*. Edición de Internet, <http://www.continente multicultural.com.br>, consultada 15 de mayo de 2007.

BUENO, J. B. G. Tecendo reflexões sobre imagens pictóricas (do final do século XIX e início do século XX) utilizadas nos livros didáticos no Brasil. In: Seminário Perspectivas de Ensino de História, 4, 2001, Ouro Preto. *Anais do IV Seminário Perspectivas de Ensino de História*. Ouro Preto, 2001. Edición de Internet, <http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0305.htm>, consultada 13 de febrero de 2008.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa/Río: DIFEL/Bertrand Brasil, 1990.

CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa. v. 30, n. 3. São Paulo, 2004.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação *Cad. CEDES*. v. 20, n.52. Campinas, nov. 2000. Edición de Internet, [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-3262200000300002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-3262200000300002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt), consultada 20 de marzo de 2007.



COSTA, Maria de Fátima; DIENER, Pablo. *A América de Rugendas*. Rio de Janeiro: Capivara, 2002

CRISTOFOLI, Maria Silvia. Trilhando caminhos diferentes: as representações dos professores de história através do intercâmbio cultural Brasil-Argentina. In: Dias, Maria de Fátima Sabino (org.). *História da América: ensino, poder e identidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

DIAS, Susana. O exótico e o pitoresco nas pinturas. *Com ciência*: revista eletrônica de jornalismo científico. 2006. Edição de Internet, <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=14&id=131>, consultada 25 de outubro de 2007.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LIMA E FONSECA, Thais Nivia de. História da educação e história cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive; Fonseca, Thais Nivia de Lima E (org.). *Historia e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 49-97.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MAUAD, Ana Maria. As imagens que educam e instruem-usos e funções das ilustrações nos livros

didáticos de História. In: Oliveira, Margarida Maria Dias de; Stamatto, Maria Inês Sucupira (orgs.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRRN, 2007.

MINDÊLO, Olívia. Laços fraternos Cícero, Gilberto e Zé Lins. *JC On line*. 05 mar. 2007. Edição de Internet, [http://www.nordesteweb.com/noto1\\_0307/ne\\_not\\_20070305c.htm](http://www.nordesteweb.com/noto1_0307/ne_not_20070305c.htm), consultada 15 de mayo de 2007.

NÓVOA, António. Por que a História da Educação?. In: Stephanou, Maria e Bastos, Maria Helena Câmara (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação*: volume 2-século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.

OSSENBACH, G.; Somoza, M. (orgs.). *Manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. Madri: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.

PEREIRA, Paulo Roberto. *Brasiliana da Biblioteca Nacional: Guia das Fontes sobre o Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e História Cultural. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RUGENDAS, João Maurício. Viagem Pitoresca através do Brasil. 5. ed. São Paulo: Livraria Martins, 1954.

SCARPA, Paulo Sérgio. Cícero Dias, o eterno menino de engenho. *JC On line*. 05 mar. 2007 Edição de Internet, [http://www.nordesteweb.com/noto1\\_0307/ne\\_not\\_20070305c.htm](http://www.nordesteweb.com/noto1_0307/ne_not_20070305c.htm), consultada 15 de mayo de 2007.

## MANUALES ANALIZADOS

ALONSO, M.; Elisalde, R.; Vázquez, E. *Historia: Europa Moderna y America Colonial*. Buenos Aires, Aique, 1996.

MORENO, Vladimir Melo et al. *Identidades 6: sociales*. Bogotá: Grupo editorial Norma, 2003.

# La imagen de los inmigrantes en los libros de texto para el quinto año de la Educación Primaria. Una mirada a los libros de texto distribuidos a través de los programas compensatorios en Argentina (2006-2008)

MARÍA SOLEDAD BALSAS

## INTRODUCCIÓN

Con este trabajo me propongo problematizar las estrategias discursivas de presentación de los inmigrantes en los libros de texto relativos al área de Ciencias Sociales para el segundo ciclo de la Educación General Básica. En particular, mi interés se centra en los títulos más comprados por el Estado nacional en el marco de las políticas públicas de dotación de libros de texto en Argentina desde 2004 hasta la actualidad para ser distribuidos en escuelas carenciadas de todo el país. Así pues, analizaré cómo se construye la imagen social de los *otros* desde las propuestas editoriales que el Estado adquiere y distribuye. De este modo, busco revisar críticamente el discurso escolar sobre los inmigrantes y los procesos de construcción de las identidades nacionales.

Dentro del enfoque elegido, el concepto de *hegemonía ideológica* elaborado por Gramsci (1995) es central para explicar la organización del sentido común como construcción histórica de la clase dominante. Además, resulta valioso el aporte de la teoría estructuralista de la reproducción social de Althusser (1988), según la cual la institución escolar constituye el principal *aparato ideológico del Estado*. Por último, las conceptualizaciones de Adorno y Horkheimer (1985) sobre el rol de las *industrias culturales* en la formación de estereotipos sociales resultan de gran interés en este contexto.

## ANTECEDENTES

Según el diagnóstico presentado en el Plan Nacional contra la Discriminación, los estudios conducidos en Argentina sobre la imagen de los inmigrantes en los manuales escolares señalan «la ausencia, disminución o desjerarquización de determinados grupos culturales tales como latinoamericanos, orientales y africanos, mientras que se observa la hiperrepresentación de otros. A partir de los textos y las ilustraciones es posible reconstruir un imaginario en el

cual los rubios realizan actividades más valoradas y mejor remuneradas con respecto a los morochos» (Decreto 1086, 2005, p. 175). El escaso espacio concedido a los afrodescendientes en los textos escolares se circunscribe, según Cucuzza (2007), a acontecimientos históricos puntuales. En general, se omite su contribución a la cultura argentina.

La imagen de los inmigrantes europeos en los libros argentinos ha merecido la atención de varios autores desde diversas disciplinas. En primer término, Zelaya y Suayter (1990) advierten las curiosas omisiones que caracterizan a los textos de uso obligatorio en Tucumán entre 1900 y 1940.

Aún cuando en el plano iconográfico se da cuenta de su masiva presencia en el contexto nacional, el término «inmigrante» no es empleado en los más de cien libros relevados. Este hecho obedecería a una estrategia no integracionista que resalta la condición del extranjería del *otro* tendiente a negar su establecimiento en el país. En segundo lugar, Braslavsky destaca «el ocultamiento de información relevante, tal como la presencia de capitalistas entre los inmigrantes, sus aportes culturales, particularmente en términos de «cultura política», su organización cooperativa en colonias y, según el texto, su diversidad y las falsas promesas y el hostigamiento de que fueron objeto vastos grupos de inmigrantes» (Braslavsky, 1991, p. 67).

A propósito de la imagen sobre Corea y los coreanos que presentan los libros escolares relativos al área de Ciencias Sociales para el segundo y el tercer ciclo de la Educación General Básica en la jurisdicción bonaerense y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Mera y Iadevito (2007) resaltan la escasez, desactualización, falta de rigurosidad y descontextualización propia de dicha cobertura. En cuanto a las imágenes incluidas en los libros, las autoras registran una ausencia total de alusión a los coreanos. Curiosamente, las fotografías que acompañan a los textos donde se los menciona, se refieren a chinos y japoneses. En general, los supuestos que subyacen a estas operaciones de sentido dan cuenta de una “clasificación de los países asiáticos como países no tradicionales o exóticos” (Mera y Iadevito, 2007).

En cuanto a los inmigrantes de origen latinoamericano, Urribarri (1999) advierte en los manuales argentinos de Historia y Educación Cívica editados en los noventa para el nivel Polimodal, una construcción de los ciudadanos del Mercado Común del Sur como enemigos o bien como “diferentes y desviados” respecto a la “normalidad y naturalidad” de las ideas, valores y costumbres argentinos, aunque no resulta tan rígida como en décadas pasadas. Esta imagen se basa en la referencia sistemática a enfrentamientos bélicos en los que la Argentina tiende a ser eximida de responsabilidad, cuestión registrada también por Brezzo (2001), quien analiza la imagen de Paraguay en los libros de texto de Historia. Desde los orígenes del Estado nacional, los manuales escolares argentinos configuraron una imagen negativa de los paraguayos y de su alteridad anclada en la guerra de la Triple Alianza. Si bien a partir de 1980 comienzan a cuestionarse algunas premisas básicas de esta representación, las innovaciones observadas resultan insuficientes aún para revertir el desconocimiento generalizado que caracteriza el abordaje de la historia de ese país.

Al analizar la imagen de Chile en los libros de texto de Historia, Geografía y Civismo utilizados en las escuelas argentinas durante la segunda mitad del siglo pasado, Romero y otros (2004) observan que los flujos provenientes desde países vecinos se asocian, en contraste con lo que ocurre con las migraciones europeas, al incremento de la pobreza y la marginalidad urbanas, la clandestinidad y la difusión de hábitos extraños a los valores nacionales, sobre todo en los libros más antiguos. En tal sentido, mientras en los textos publicados antes del retorno de la democracia se presenta una “identidad nacional esencializada”, a partir de la década del ochenta –si bien con orientaciones y ritmos distintos para cada editorial– la definición del nosotros se vuelve cada vez más problemática.

Por último, Cruder (2008) realiza un significativo aporte al estudiar las imágenes que los libros de texto bonaerenses para los primeros años de la Educación General Básica contienen. A pesar de su aparente heterogeneidad –dada a partir de la abundancia y el colorido de las imágenes incluidas–, es posible reconocer en ellos una escena homogénea caracterizada por una fuerte impronta prácticamente monocultural. Aquí, las alusiones a los otros son escasas y se basan en la neutralización de las diferencias, la distancia y el exotismo. Según la autora, el nuevo ciudadano argentino crece a la sombra de una nueva negación homogeneizadora que se expresa eclipsando lo nacional y latinoamericano en función del privilegio de representaciones que sintonizan con una cultura y estética mundializadas.

## FUNDAMENTACIÓN

A pesar de las numerosas investigaciones dedicadas al estudio de las imágenes sociales que los libros de texto contribuyen a construir, en Argentina son pocos los esfuerzos realizados para indagar el impacto de las compras estatales en este rubro (Llinás, 2005). En este contexto, se considera útil llevar a cabo un estudio diacrónico de las políticas públicas de dotación de libros de texto en el contexto local en relación con la imagen sobre la diversidad cultural que se ofrecen a los estudiantes de las escuelas carenciadas. La necesidad de evaluar las propuestas incluidas en los libros que el Estado adquiere y distribuye se fundamenta en el interés de evitar la legitimación a través de la escuela de las interpretaciones que las editoriales construyen según sus propios intereses, los cuales, a partir de las compras estatales, devienen discurso oficial. Tal como sugiere Llinás (2005), sería pertinente excluir de las compras estatales aquellos títulos que presentaran errores conceptuales, valores antidemocráticos o discriminatorios. “Al constituir lecturas iniciales y, por lo tanto, bastante definitorias, [los libros de texto] pueden dejar huellas indelebles en la mayoría de los niños, especialmente, en aquellos que disponen de un menor capital cultural” (Fernández Reiris, 2005, p. 19).

Luego, si se tiene en cuenta la creciente concentración y transnacionalización de la propiedad de las editoriales de libros de texto que operan en el mercado local, la necesidad de conocer mejor los modos a través de los cuales los libros escolares contribuyen a modelar las identidades nacionales en la actualidad se torna prioritaria. Según Martínez Bonafé (2002), la expansión económica y geográfica de las empresas del sector, sumada a la homogeneización curricular producida por la adopción del modelo de reforma educativa español en varios países

latinoamericanos, entre ellos Argentina, puede conllevar una importante repercusión cultural a mediano plazo. Al respecto, Beas Miranda sostiene que no existen investigaciones conocidas que confirmen que efectivamente se esté desarrollando una homogeneización curricular propiciada por la expansión de algunas editoriales españolas. «Sería tanto como afirmar que existe una dejación de los poderes nacionales en materia educativa abandonando uno de los elementos vertebradores del sistema educativo, el currículum, en manos de empresas extranjeras», afirma (Beas Miranda, 2005, p. 171). En este contexto, la pregunta por el peligro de naturalización a través de los textos escolares de visiones ajenas al sistema educativo y, sobre todo, a los propios intereses del Estado nacional, se presenta digna de ser indagada.

## **METODOLOGÍA Y CORPUS**

Se trata de un estudio de caso en el que tuve en cuenta algunos aspectos cuantitativos. A partir del análisis de contenido, he prestado particular atención a la importancia concedida al tema a partir del espacio dedicado, su posición, su reiteración, el rigor científico de la información ofrecida, la relación entre texto e imagen, su relación con las disposiciones curriculares vigentes, etc. Los libros que integran el corpus son tres y pertenecen a tres editoriales de origen transnacional. Constituyen algunos de los principales títulos comprados por el Estado nacional para el área de Ciencias Sociales para el quinto curso del segundo ciclo de la educación primaria por año calendario, según las resoluciones aprobadas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación durante el período de interés. La decisión de basar el análisis sobre los títulos más comprados se fundamenta en la mayor circulación que éstos suponen.

## **ACERCA DE LOS PROCESOS DE COMPRA DE LOS LIBROS DE TEXTO SELECCIONADOS**

Durante los últimos años, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación efectuó dos procesos de adquisición de libros de texto para el segundo ciclo de la educación primaria. El primero fue iniciado en octubre de 2005 y se aprobó en diciembre de 2006. Con fondos provenientes del Tesoro Nacional, una partida presupuestaria del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y un crédito externo otorgado por el Banco Interamericano de Desarrollo, se adquirieron 3.343.713 libros por un monto de 35 millones de pesos (Resolución del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación N° 1738, 2006).

El segundo proceso de compra se llevó a cabo en febrero de 2008. En esa oportunidad, se destinaron 14 millones de pesos del Tesoro Nacional para la adquisición de 1.333.844 libros de texto (Resolución del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación N° 141, 2008).

En ambos casos, diez fueron las editoriales seleccionadas. En su mayoría, se trata de empresas pertenecientes a grupos transnacionales: sólo dos de las empresas proveedoras son de origen nacional. El listado de libros adquiridos para el área de Ciencias Sociales correspondiente al quinto curso incluye nueve títulos, que si bien son los mismos para cada proceso, varían en

cantidad. Resulta interesante observar que la mayor cantidad de ejemplares adquiridos por título para el área de Ciencias Sociales pertenecen a grupos multinacionales. Las compras realizadas a editoriales nacionales tienen escasa incidencia, en general, y en este rubro, en particular. En ambos casos, la contratación se produjo mediante la compra directa.

### ACERCA DE LAS DISPOSICIONES CURRICULARES

A partir de la preocupación expresada por el Consejo Federal de Cultura y Educación en relación con la fragmentación que experimentó el sistema de educación nacional durante las últimas décadas, se establecieron Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para todos los niveles de enseñanza. Constituyen un cuerpo de saberes comunes tendientes a superar la desigualdad y heterogeneidad del sistema, sin propiciar por ello, según se declara, su uniformidad. Fueron elaborados por representantes técnicos y políticos jurisdiccionales y nacionales y entraron en vigencia en 2005. Están organizados en tres ciclos y presentan una estructura secuencial.

Según se explicita en los documentos oficiales, se asume un enfoque intercultural que privilegia la palabra y da espacio para el conocimiento, valoración y producción cultural de las más variadas formas de expresión cultural de diferentes sectores en poblaciones rurales y urbanas. En este contexto, la educación intercultural y el bilingüismo se reconocen como fundamentales para favorecer la interacción –a veces conflictiva– entre grupos culturalmente diversos. De este modo, se asume la necesidad de fortalecer lo particular, sin dejar de atender a los elementos constitutivos de una cultura común. Así pues, el área de Ciencias Sociales correspondiente al Segundo Ciclo de enseñanza está orientada a promover una identidad nacional respetuosa de la diversidad cultural, valores y prácticas democráticos, la reflexión y el análisis crítico de los mensajes que los medios de comunicación proponen, entre otros.

Para el área de Ciencias Sociales, los contenidos se estructuran en tres ejes: a) en relación con las sociedades y los espacios geográficos, b) en relación con las sociedades a través del tiempo y c) en relación con las actividades humanas y la organización social. A pesar de la necesidad reconocida de promover el interculturalismo y el bilingüismo, para el quinto curso la inmigración no aparece como un contenido específico a enseñar en ninguno de los tres ejes.

Si bien se postula “el conocimiento y el desarrollo de una actitud crítica frente al hecho de que en la Argentina conviven grupos de personas que acceden de modo desigual a los bienes materiales y simbólicos” y “la identificación de diferentes manifestaciones culturales del pasado y del presente en la Argentina, analizando cambios y continuidades, así como reflexionando sobre el carácter histórico de dichas manifestaciones” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005), no se establece un vínculo explícito entre estos contenidos y el fenómeno migratorio. En este sentido, una educación bilingüe e intercultural sin el reconocimiento de la figura del inmigrante resulta, por lo menos, incompleta.

## ANÁLISIS DEL CORPUS

### Libro 1: Ciencias Sociales 5, SM Ediciones

Se trata del libro de Ciencias Sociales para el quinto curso más difundido, ya que registra la mayor cantidad de ejemplares comprados: 110.3351 entre 2006 y 2008. Fue editado por una empresa multinacional con presencia en España y ocho países de América Latina que opera en Argentina desde 2001<sup>2</sup>. El libro está compuesto por catorce unidades, comprendidas, a su vez, en tres ejes temáticos. Además de los contenidos del área, integra otros relativos a la Educación en valores. Según se enuncia en la presentación, la propuesta apunta a “promover el respeto y la valoración hacia los otros (...)” (Libro 1, p. 2).

Sin embargo, el espacio concedido a la inmigración es casi inexistente. Sólo se hace referencia al tema a propósito del estudio de la población. En esta oportunidad, se define al inmigrante de modo genérico: “personas provenientes de otros países”. A continuación, se asocia el fenómeno con el aumento de la población. Luego, se proponen dos interrogantes a modo de actividades: “1. Una persona nacida en otro país y que reside en la Argentina, ¿forma parte de la población del país? 2. ¿Qué hechos pueden **alterar drásticamente** el número de habitantes de un país?” (Libro 1, p. 39) (El resaltado es mío).

Como se desprende de lo anterior, la inmigración se construye como una perturbación al orden establecido. Aparece como un fenómeno descontextualizado y abstracto, con vínculos débiles con la realidad del alumno/a. A diferencia de la profundidad y diversidad de elementos que se proponen para abordar las migraciones internas, en las que se incluyen mapas, dos fotografías y un texto más extenso, la información sobre la inmigración resulta escasa, abstracta e incompleta y no incluye elementos visuales. ¿Todas las personas provenientes de otros países son inmigrantes?, ¿en qué se distingue un inmigrante de un turista? ¿y de un refugiado? No hay alusiones a los países de origen de los inmigrantes ni a los motivos que favorecen su desplazamiento. Luego, no se dice nada sobre la situación de los inmigrantes en los países de destino.

A pesar de la reconocida importancia del respeto y la valoración del otro, el modo en que se abordan aquí los contenidos relativos a la inmigración da cuenta de una visión esquemática que, más que ampliar la comprensión de los estudiantes sobre el fenómeno, tendería a cuestionar su pertenencia a la sociedad argentina y a destacar su número como un factor negativo.

### Libro 2: Ciencias Sociales 5. Serie del Faro, Kapeluz

Este libro pertenece a una editorial de larga trayectoria en el ámbito nacional, fundada por un inmigrante austríaco a principios del siglo pasado (Landau, 2006). En la actualidad, forma parte de un grupo editorial con sede en Colombia y presencia en la mayoría de los países

<sup>1</sup> Elaboración propia sobre datos expresados en las Resoluciones N° 141/2008 y N° 1738/06 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, República Argentina.

<sup>2</sup> [www.edicionessm.com.ar](http://www.edicionessm.com.ar)

latinoamericanos como así también en España<sup>3</sup>. Constituye una de las dos propuestas más compradas a esta editorial para el quinto curso en el área de Ciencias Sociales. Para el período de interés, son 52.425<sup>4</sup> los ejemplares de este libro distribuidos. Está dividido en once unidades, cada una de las cuales integra contenidos de Formación Ética y Ciudadana y Tecnología.

La visión de la identidad nacional que se postula aquí está anclada en el territorio, entre otros símbolos:

“La cartografía, como forma de representación gráfica del territorio, contribuye a fortalecer el sentimiento de pertenencia a nuestro país. Los mapas incluidos en los libros escolares, artículos de diarios u otras publicaciones de alcance popular seguramente te han permitido hacerte una idea más precisa de la forma y la extensión de nuestro territorio, y asociarlas a la identidad de nuestro país tanto como la bandera o el himno nacional” (Libro 2, p. 25) (el subrayado es del original)

Tal como sostiene Smith (1997), en aquellas naciones que se formaron a partir de sucesivas oleadas de inmigrantes, como sucedió en Argentina, la necesidad de fraguar una mitología y un simbolismo coherentes a partir de los componentes culturales disponibles surge como condición indispensable para la supervivencia y la unidad nacional. Siguiendo a Devoto (2003), estas estrategias se demostraron particularmente eficaces para crear la comunidad imaginaria de la nación en sus inicios. Pero ¿cuál es el sentido de su inclusión en la educación actual? ¿Acaso surge como consecuencia de la presencia de un otro que se supone masivo?

A pesar de no formar parte del currículum prescripto, el libro dedica varias páginas al fenómeno migratorio. En su mayoría, forman parte de la tercera unidad, que trata sobre la población, su composición, su distribución, etc.:

“Si se analiza la estructura o composición de la población argentina, se observa lo siguiente: (...) Composición según lugar de nacimiento: **divide** a la población en dos grupos, los nativos o nacidos en el país y los extranjeros”. (Libro 2, p. 56) (el resaltado es mío)”.

Un gráfico circular acompaña el texto e informa que el 95,8% de la población, según el último Censo Nacional de Población, es de origen nativo mientras el 4,2% restante corresponde a la población extranjera. En este último caso, se presenta el detalle por continentes, siendo el americano el más numeroso con 1.041.117 residentes en el país. En segundo lugar, aparece el continente europeo con 432.349 personas. El tercer puesto es ocupado por Asia, con 29.672 encuestados. Se registran 1.883 habitantes de origen africano y sólo 747 provenientes de Oceanía.

<sup>3</sup> [www.carvajal.com](http://www.carvajal.com)

<sup>4</sup> Elaboración propia sobre datos expresados en las Resoluciones N° 141/2008 y N° 1738/06 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, República Argentina.



A lo largo del libro, se resalta además el crecimiento demográfico de países como Bolivia, Perú, Brasil y México en contraste con el escaso aumento de la población que se registra en Argentina. Asimismo, se explica que los inmigrantes contribuyen al crecimiento demográfico de la Argentina. Sin embargo, se insinúa que esa “contribución” se transforma en un problema cuando en otras partes del libro se afirma que “el exceso de población hace que no resulte fácil hallar empleo” o bien cuando se asocia la superpoblación a problemas ambientales y sociales. En este sentido, la inmigración no se relaciona a las necesidades del capital de mayor mano de obra disponible para abaratar los costos de producción o la ampliación del mercado de consumidores ni con el dinamismo que caracteriza las sociedades interculturales (Solé, 2001).

Luego, a través de un texto que ocupa la mayor parte del espacio y un organizador gráfico que indica la dirección de los flujos que se producen desde y hacia América Latina se profundiza sobre los desplazamientos de población. Se hace referencia a su tipología, los motivos que los ocasionan, entre otros aspectos. Desde el texto, se describe a la Argentina como un país de “emigrantes e inmigrantes”, aunque en el mapa aparece pintada de rosa, color que identifica a los países receptores. Mientras en el texto Estados Unidos y Europa aparecen como los principales destinos de los argentinos, en el mapa la dirección de los flujos provenientes desde Argentina se dirigen a España, Brasil y Estados Unidos. No hay menciones ni en el texto ni en el mapa a los inmigrantes argentinos en otros países de frecuente destino tales como Inglaterra, Alemania, Israel, Italia, etc. (Novick, 2007).

En cuanto a los flujos entrantes, el texto enuncia: “(...) el país recibe población de los países limítrofes, Perú, Europa del Este y Asia (Corea, China), aunque en menor cantidad que en el siglo pasado” (Libro 2, p. 58). Esta última idea resulta ambigua –podría llegar a interpretarse que la inmigración que recibía el país durante el siglo pasado provenía de los países detallados– y parece contrastar con las cifras censales reproducidas en las páginas precedentes. Salvo las corrientes provenientes del continente americano, el resto de los flujos no aparecen representados en el mapa. Curiosamente, no se indica la fuente de los datos graficados. De este modo, prevalece la imagen de Argentina como país receptor antes que emisor.

En la página siguiente, se reproduce el siguiente texto:

“(...) actualmente, estas dos partes de América [se refiere a América Latina y América Anglosajona] se diferencian también por su nivel de desarrollo económico y las características demográficas de su población (escolarización, salud, esperanza de vida, etc.). Mientras los países de América anglosajona son desarrollados e industrializados, los latinoamericanos están en desarrollo o escasamente industrializados” (Libro 2, p. 59).

Siguiendo a van Dijk (2005), se trata de una visión simplista y estereotipada del continente que nada dice sobre las regiones, clases o personas ricas de los países del centro y del sur ni de los pobres y excluidos de los países del norte. Esta descripción entra en contradicción con lo descrito en páginas sucesivas:

“El respeto y la valoración de la diversidad étnica. América es un continente de gran diversidad étnica. Aborígenes, conquistadores e inmigrantes forman parte de nuestra historia y nuestra cultura es el resultado de ella. Reconocer esta realidad y respetarla es tarea del Estado y de todos nosotros. Forma parte de nuestras obligaciones como miembros de la sociedad: reconocer, respetar y promover la diversidad étnica y cultural; evitar la exclusión de los grupos que son minorías; combatir la discriminación y el racismo para lograr una sociedad más justa, multicultural y unida en su diversidad; compensar las desigualdades sociales; no sólo tolerar las diferencias sino también respetarlas, valorarlas y aceptarlas. El derecho a la identidad cultural es un derecho humano fundamental y la base para la coexistencia y la unidad nacional” (Libro 2, p. 64).

Si bien aparece el término “inmigrante”, el texto se incluye como un apartado relativo a Ética y valores en una lectura sobre la población rural aborigen.

En la unidad 9, dedicada al estudio de América bajo el Imperio, se propone un texto sobre la raza y el racismo, en el que se incluye el siguiente párrafo:

“El concepto de raza no sirve para explicar la conducta de los seres humanos, ya que no hay factores biológicos heredados que determinen cómo se va a comportar una persona –como conductas perezosas, sagaces o dominantes–. Todos los grupos humanos tienen las mismas características. En el presente, los investigadores ya no hablan de “raza” sino de “población”, para explicar cómo los seres humanos se adaptan a los contextos ambientales físicos, ecológicos y culturales. (Libro 2, p. 177) (el destacado es mío).

Siguiendo a Gvirtz y otros (2005), el reemplazo del término “raza” por el de “población” no parece implicar aquí una modificación conceptual profunda. Aunque se cuestiona la interpretación genética del racismo, perdura una forma de división racial con una fuerte impronta cultural y territorial.

Esto se hace aún más evidente en la fotografía que acompaña al texto. En ella pueden observarse siete niños de ambos sexos de diverso origen. En el centro de la imagen, una niña de tez blanca y rubia está rodeada por dos niños presumiblemente de origen latinoamericano. Más alejada, una pequeña afrodescendiente. En segunda fila, detrás de la protagonista, un nene también rubio está sentado junto a otro asiático, que por la perspectiva adoptada, ocupa el fondo de la imagen. En contradicción con lo que el texto plantea, y a pesar de la idea casi publicitaria de diversidad que la imagen propone, es posible reconocer en ella una cierta jerarquía entre los niños que posan para la foto y, en consecuencia, de las culturas a las cuales representan. Además, llama la atención que la enseñanza del concepto de raza y el fenómeno del racismo sean incluidos en una unidad relativa a la Historia. Así pues, se presenta como un hecho con escasa vinculación con la sociedad actual.

A partir de lo anterior, es posible reconstruir una interpretación sobre los procesos identitarios basada en una visión nacionalista del *nosotros* que se complementa con una sutil

construcción negativa de los otros. Sin embargo, en este contexto no todos los inmigrantes son conceptualizados como indeseables: sólo lo son aquellos que llegan en masa a disputar los puestos de trabajo, el acceso a los servicios y ocasionar problemas. A pesar de incorporar contenidos relativos al racismo, la discriminación, los derechos humanos y el respeto de la diversidad cultural, es interesante observar que el inmigrante no se construye, prevalentemente, en relación con estos temas. En general, no se lo presenta como un sujeto de derecho sino como una amenaza.

### **Libro 3: Ciencias Sociales 5 Federal. Colección Las Mil y Una, Aique**

El tercer libro pertenece a una editorial de capitales españoles que opera en el mercado local desde 1976 (Wainerman, 1999). En 2000, se incorporó a un multimedios francés con fuerte presencia en Europa, entre otros países<sup>5</sup>. Fueron 37.556 las copias de esta propuesta distribuidas entre 2006 y 2008. Si bien no se ubica en los tres primeros libros más comprados, fue elegido por presentar ciertos rasgos innovadores.

Contiene 147 páginas, divididas en once unidades temáticas. En dos de ellas, se aborda el fenómeno de la inmigración. Dichas unidades se refieren a la organización de la sociedad y las condiciones de vida de la población en Argentina. Además del concepto de inmigrante y el término “extranjero”, aparece aquí la noción de refugiado. Una foto en blanco y negro que reproduce la imagen de dos niños y un hombre de color de rostros tristes y flacos que cargan bultos es acompañada por el siguiente epígrafe:

“Además de las muertes de seres humanos y la destrucción de bienes, las guerras también producen otros sufrimientos, como el padecido por las personas que deben abandonar la tierra y la casa donde viven. En la foto, refugiados ruandeses en Tanzania, 1994” (Libro 3, p.18).

Como se desprende de la cita anterior, el concepto de refugiado aparece ligado al continente africano, el hambre y la pobreza; no hay referencias a las persecuciones ideológicas, religiosas o identitarias.

No obstante, la información ofrecida sobre el fenómeno migratorio tiende a ser más precisa y compleja:

“Reducción del porcentaje de extranjeros y modificación de origen de los inmigrantes. Actualmente, sólo el 4,2% de la población argentina ha nacido en un país extranjero. En 1914, el 30% de la población total era de origen extranjero” (Libro 3, p. 59).

A partir del ejemplo anterior, se pone de manifiesto la relativización de la explosión de los flujos de inmigrantes, en particular de origen latinoamericano, que está presente no sólo en

<sup>5</sup> [www.larousse.com.ar](http://www.larousse.com.ar)

<sup>6</sup> Elaboración propia sobre datos expresados en las Resoluciones N° 141/2008 y N° 1738/06 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, República Argentina.

otras propuestas editoriales sino también en la lectura que los medios masivos de comunicación presentan con frecuencia sobre el fenómeno (Halpern, 2007). Así pues, es posible observar una intención de problematizar los procesos sociales y volverlos críticos ante los ojos de los lectores: “En ocasiones, los gobernantes de un país no respetan el derecho de algunos habitantes a tener determinadas ideas religiosas o hablar un idioma diferente del oficial” (Libro 3, p. 18).

Sin embargo, también es posible reconocer algunas interpretaciones estereotipadas:

“Entre 1870 y 1929, el aporte migratorio más importante fue el procedente de Europa: en ese período, llegaron a la Argentina alrededor de 6 millones de personas. (...) Hacia mediado del siglo XX, el origen de los migrantes internacionales cambió: comenzaron a llegar personas de los países limítrofes (Paraguay, Chile, Bolivia, Uruguay y Brasil) y del Perú. Estos migrantes se emplearon en actividades agropecuarias y mineras y en trabajos urbanos, como la construcción y el servicio doméstico” (Libro 3, p. 59).

Una foto en blanco y negro de trabajadores del siglo pasado empeñados en actividades agrícolas acompaña el texto. Mientras la imagen se refiere al pasado y connota esfuerzo, a partir del texto se refuerza la baja cualificación de las tareas desarrolladas por los inmigrantes de origen latinoamericano. No se hace alusión al rol de emprendedores que muchos de ellos desempeñan en la actualidad.

Poco se dice de la inmigración proveniente de otros continentes:

“La historia del poblamiento de nuestro país está relacionada con los siguientes períodos históricos: poblamiento indígena, etapa de la conquista y la colonización española, llegada de inmigrantes europeos (fines del siglo XIX y principios del XX), migración interna de la década de 1940 y 1950, **cambios más recientes de población ocurridos a comienzos de 2000**” (Libro 3, p. 57) (el destacado es mío).

Lo que se oculta bajo la denominación “cambios más recientes de la población” son los flujos provenientes de los países asiáticos, africanos y de Europa del Este. A propósito de las relaciones sociales, se dice sobre el primer grupo:

“Muchas de las prendas que usamos fueron fabricadas en lugares **tan lejanos** como el continente asiático. De esta manera, nos vinculamos con personas que viven **muy lejos** y que, seguramente, **jamás conoceremos**” (p. 19) (el destacado es mío).

Este texto es acompañado por la fotografía de una camisa, cuyo epígrafe reza: “made in China”. Tal como se evidencia en la cita reproducida, aquí se enfatiza la lejanía y la falta de contacto a la vez que se niega que los inmigrantes chinos ya están aquí y se emplean, con frecuencia, en el rubro textil.

Si bien es posible reconocer una mayor complejización de la información que da cuenta de modo más amplio de los procesos sociales y de una postura crítica con respecto a la asimilación de la inmigración con la amenaza producto de la masividad, también se advierten ausencias, generalizaciones e interpretaciones que conducen a la construcción de estereotipos negativos que tienen como protagonistas a inmigrantes, sobre todo latinoamericanos y asiáticos. Para este último caso, también es de destacar el exotismo que caracteriza el modo de presentación de este colectivo.

### **A MODO DE CIERRE**

A pesar de no ser reconocido como un contenido a enseñar dentro del currículum prescripto para el quinto curso de la educación primaria, el fenómeno migratorio forma parte de tres de las principales propuestas editoriales compradas y distribuidas por el Estado. No obstante, cabe señalar que las perspectivas asumidas en cada caso difieren en el espacio concedido al tema tanto como en el modo de abordaje propuesto. En general, los libros de texto analizados retoman la centralidad que las disposiciones curriculares conceden al respeto por la diversidad cultural y la difusión de valores democráticos para la convivencia social. Sin embargo, tanto en los libros como en los documentos normativos, estos contenidos no son asociados con la figura del inmigrante. Muchas veces, dichos contenidos toman la forma de afirmaciones retóricas moralizantes que poco aportan a la comprensión de las dinámicas sociales y a la eliminación de prácticas discriminatorias. En otras ocasiones, estas afirmaciones resultan contradictorias con otros mensajes ofrecidos dentro del mismo libro.

Con frecuencia, antes que como sujeto de derecho con características propias, el inmigrante es presentado en relación con los estudios de población. Así pues, más que como una fuente de riqueza cultural, es construido - de modo a veces implícito, otras no tanto - como un elemento amenazador, que por su aumentada masividad pone en riesgo el orden social. Sin embargo, no todos los grupos son presentados del mismo modo. A partir de los libros de texto, es posible reconocer actitudes diversas según la proveniencia de los flujos de inmigrantes. Así pues, la imagen de los europeos occidentales se presenta como positiva, aunque histórica. Se trata del colectivo con mayor visibilidad a través de las imágenes. La presencia de latinoamericanos surge como un fenómeno no deseado. En el caso de los asiáticos, el exotismo aparece como una de las estrategias más frecuentes. Las referencias a los africanos son pocas y aluden, en general, a su condición de refugiados. En este caso, no se establece una relación directa con su presencia en Argentina.

Luego, es posible concluir afirmando que la mayoría de los libros de texto de Ciencias Sociales para el quinto año que el Estado compra y distribuye contribuyen a reproducir el imaginario de la *invasión* que los medios masivos de comunicación, sin base estadística comprobada, proponen con frecuencia en función de sus propios intereses. Ante esta situación, resulta evidente la responsabilidad del Estado.

Para finalizar, la desregulación del mercado editorial, la concentración de la propiedad de las industrias culturales y transnacionalización de su presencia parecen limitar las posibilidades de una genuina educación intercultural. Para revertir esta tendencia, sería necesario reducir las ambigüedades dentro de las disposiciones curriculares en relación con el interculturalismo y el bilingüismo, promover una mayor participación de editoriales argentinas, sobre todo de las más pequeñas, en los procesos de compra estatales como así también aumentar su incidencia en el área de Ciencias Sociales y excluir de las compras que el Estado realiza aquellos títulos que presenten visiones estereotipadas, errores conceptuales y valores discriminatorios, ya sea por presencia u omisión de información.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. y M. Horkheimer (1985) *Industria cultura y sociedad de masas*. Caracas: Monte Ávila.
- ALTHUSSER, L. (1988) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BEAS MIRANDA, M. (2005) Consideraciones sobre el mercado editorial español y sobre el flujo comercial exterior, en especial con Latinoamérica: 1988-2000. En: VV.AA. *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED.
- BRASLAVSKY, C. (1991) Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989. En: Rieckenberg, M. (comp.): *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza.
- BREZZO, L. (2001) El Paraguay y la Argentina en los textos escolares: una perspectiva bilateral de las representaciones del otro. En: *Entre pasados*, N° 20-21, Buenos Aires.
- CRUDER, G. (2008) *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Buenos Aires: Stella-LaCrujía.
- CUCUZZA, H. (2007) *Yo Argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DEVOTO, F. (2003) *Historia de la inmigración en Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- FERNÁNDEZ Reiris, A. (2005), *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del curriculum en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GRAMSCI, A. (1995) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- GVIRTZ, S., VALERANI, A. y CORNEJO, J.: (2005) *Razas, racismo y la politización de los contenidos en la historia de la escuela (1854-1990)*. En: GUERENA, J. –L., OSSENBACH, G. y POZO, M. del (dirs.) *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED.
- HALPERN, g. (2007) *Medios de comunicación y discriminación. Apuntes sobre la década del '90 y algo más*. En: *Medios y comunicación. Boletín N° 123*. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.
- LANDAU, M. (2006) *Estado, ciudadanía y discurso escolar. Análisis de libros de texto de sexto año de la Educación General Básica*. En: Ortiz, T. y M. Pardo (coord.) *Estado posmoderno y globalización. Transformación del Estado-nación argentino*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- LLINÁS, P. (2005) *Políticas de dotación de libros de texto en Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002) *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- MERA, C. y P. IADEVITO (2007) *Corea en los libros escolares: el (con)texto de la construcción de una imagen*. Ponencia presentada en el III EECA, Universidad de Tucumán (en prensa).
- NOVICK, S. (comp.) (2007) *Sur-Norte. Estudios sobre la emigración reciente de argentinos*. Buenos Aires: Catálogos – Universidad de Buenos Aires.
- ROMERO, L. (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- SMITH, A. (1997) *La identidad nacional*. Madrid: Trama Editorial.
- SOLÉ, C. (coord.) (2001) *El impacto de la inmigración en la economía y en la sociedad receptora*. Barcelona: Anthropos.

URRIBARRI, D. (1999) *Nosotros y los otros en los manuales escolares*. Buenos Aires: IDES.

VAN DIJK, T. (2005) *Racismo, discurso y libros de texto*. En *Revista Potlatch* N° 2. Buenos Aires: UN Editora.

WAINERMAN, C. y M. Heredia (1999) *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

ZELAYA, H. y M. Suayter (1990) *La inmigración en los libros de lectura: 1900-1940*. En: *Propuesta Educativa* N° 2. Buenos Aires: FLACSO.

## **DOCUMENTOS OFICIALES**

DECRETO 1086 (2005) *Plan Nacional contra la Discriminación*. Buenos Aires, Boletín Oficial de la República Argentina N° 30.747. Primera Sección.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (2008) *Resolución N° 141*. Buenos Aires, Argentina.

----- (2006) *Resolución N° 1738*. Buenos Aires, Argentina.

----- (2005) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Segundo Ciclo EGB/Nivel primario*. Buenos Aires, Argentina.

## Construcción colectiva de materiales didácticos temáticos sobre el Área Metropolitana de Goiânia/Goiás, Brasil

LANA DE SOUZA CAVALCANTI

**E**n una investigación anterior, con el nombre de “Lugar, Cultura Urbana y Saberes Docentes”, que ocurrió entre los años 2004 y 2006, se elaboró un diagnóstico de la enseñanza de la Geografía y de saberes docentes de profesores de Geografía del municipio de Goiânia/Goiás. Esa investigación evidenció la incipiente relación entre las escuelas y la Universidad, principalmente respecto de la divulgación de los conocimientos producidos por esta última. En el programa de Pos-grado de Geografía de la Universidad Federal de Goiás - UFG, han sido producidos varios estudios sobre temáticas como Dinámica Urbana y Regional, Impacto Ambiental, Geomorfología, Agraria, Enseñanza, Turismo, que focalizan en su mayoría Goiânia y el Estado de Goiás. Por lo tanto, hay una significativa producción geográfica sobre el espacio de esas localidades, pero los profesores, en general, no tienen acceso a ese conocimiento.

A partir de las conclusiones de la primera etapa de ese estudio se estructuró un grupo formado por el equipo de investigadores de la UFG y algunos profesores de Geografía de Goiânia, con el objetivo de intensificar el diálogo sobre la problemática urbana goianiense y su enseñanza. El trabajo de ese grupo, en el segundo semestre de 2006, evidenció que uno de los grandes problemas para trabajar la realidad cotidiana de los alumnos en clase es la falta de material didáctico adecuado para eso.

En este sentido, se ha creído que elaborar materiales didácticos temáticos en sociedad con profesores de Geografía de la Educación Básica era un camino para perfeccionar ese trabajo. Ese camino permitiría estrechar los vínculos entre los profesores de la escuela y la producción académica, y contribuiría con el desarrollo de las investigaciones en el área de la enseñanza de la Geografía, con la formación de los profesores de todos los niveles que están envueltos en la investigación, y principalmente, con la formación geográfica de los alumnos de la educación básica. Un principio básico del trabajo es que el profesor debe ser autónomo en el trabajo docente, y, así, debe decidir sobre sus fuentes teóricas y didácticas, sin admitir que



sea el libro didáctico el definidor de este trabajo. Pero es muy importante tornar disponibles buenos textos escolares, para uso independiente y crítico del profesor y de los alumnos.

Para llevar a cabo el objetivo, se ha creado una Red de Investigación en Enseñanza de Ciudad (REPEC), constituida por profesores y alumnos de diferentes universidades y profesores de la localidad, para elaborar materiales didácticos temáticos sobre la Región Metropolitana de Goiânia, para alumnos de la enseñanza fundamental (con edad entre 9 y 14 años).

Los objetivos específicos de la investigación son: 1- elaborar fascículos didácticos temáticos; 2- estudiar sobre cuencas hidrográficas y alfabetización cartográfica; 3- utilizar experimentalmente los fascículos didácticos producidos con acompañamiento del equipo investigador; 4- evaluar los resultados obtenidos con la utilización de los materiales didácticos y realizar las reformulaciones necesarias; 5- publicar materiales didácticos temáticos sobre el área metropolitana de Goiânia y divulgarlos junto a los profesores de Geografía de Goiânia; 6- establecer intercambio sistemático entre la Universidad, vía Curso de Geografía, y la Secretaría municipal de la enseñanza. El proceso de elaboración de los fascículos está siendo realizado en las siguientes fases: 1- lectura y análisis inicial del material bibliográfico disponible, 2-realización de trabajos de campo para levantamiento de las informaciones y datos; 3- producción y composición de los fascículos; 4- experimentación del material producido; 5- (re)elaboración final del material y divulgación amplia.

Esta investigación entiende que la ciudad y el urbano son referencias importantes para las personas en general, en su vida; en este sentido, la ciudad no es solamente un lugar de aglomeración, en ella también se produce la vida social, el estilo de vida, con diferentes culturas. Es por eso que se atribuye importancia a la ciudad y a la cultura urbana como referencia del cotidiano de profesores y estudiantes de Geografía. La ciudad es concebida como un producto de las relaciones sociales de producción y como espacio contradictorio. Por lo tanto, la práctica de la ciudadanía expresa la contradicción existente en la ciudad, pues es en el ejercicio de la ciudadanía que sus habitantes pueden reconocerse como agentes poseedores de derechos en ese proceso de producción de la ciudad.

Por lo tanto, el estudio busca contribuir a un proyecto de ciudad educadora, que suponga su carácter de agente formador, su dimensión educativa; siendo así, la ciudad es un contenido a ser enseñado, además de ser un espacio en sí mismo educativo. Específicamente, la referencia de la ciudad educadora en el contexto de la enseñanza de Geografía significa una apuesta en la viabilidad de ese proyecto por la mediación de la escuela, formando ciudadanos que conocen la ciudad en la cual viven, que comprenden ese espacio en su producción social e histórica, y que sean conscientes de la importancia de su participación en esa producción.

En esta perspectiva, el lugar se hace también presente como una referencia importante. En la Geografía y en su enseñanza esa categoría ha sido destacada, especialmente en el contexto de la globalización. Las cosas tienen significado mayor y más fuerte en el lugar. Se vive hoy una gran paradoja: cuanto más el mundo se hace global, cuanto más las fronteras son traspasadas por la necesidad y la realidad de intercambio, principalmente económico, más el lugar

se afirma, como instancia de la realización de los procesos que tienden a producirse en su generalización. Aun que exista la tendencia del proceso global que se impone a los lugares, es su realización efectiva el que permite la confirmación de la tendencia, y es también ahí que ella puede no manifestarse concretamente. Por eso, si se quiere dar un significado real al que los alumnos aprenden en la escuela, por la Geografía escolar, es necesario analizar los hechos, fenómenos, acontecimientos en su real realización, es decir, en su dimensión local/global (CALLAI, 2003).

La ciudad de Goiânia, por ejemplo, fue aquí considerada como el lugar de vivencia cotidiana de los alumnos y profesores de Geografía que viven en ella, que allí trabajan y estudian, poseen identidad e historia propia, que es, a su vez, consecuencia de su relación con otros lugares y con el mundo.

Goiânia fue fundada en 1933 como parte de una política nacional de ocupación y de modernización de áreas del interior del territorio brasileño. Es conocida como una ciudad planeada y moderna. Sin embargo, su dinámica ha sido marcada por una expansión intensa, juntamente con una lógica de segregación y de exclusión. El resultado fue la estructuración de un espacio complejo: con problemas estructurales de oferta de servicios básicos y de vivienda para la población mayoritaria; con graves problemas ambientales; intenso crecimiento vertical; expansión de la periferia pobre y la segregación urbana. La ciudad tiene hoy una población superior a un millón de habitantes y densidad demográfica de 1.100 hab./km<sup>2</sup>. Asimismo, con un tejido urbano que extrapola sus límites municipales, esta ciudad es actualmente el núcleo central de la Región Metropolitana de Goiânia, y mantiene con las ciudades limítrofes que pertenecen a esa región, relaciones ni siempre articuladas, que a su vez es base para una gestión más integrada y democrática.

Para la formación de concepto amplio sobre ese espacio urbano, se puede considerar, pues, elementos como: modernidad, planeamiento, urbanización intensa, expansión urbana y crecimiento vertical; constitución de la metrópoli; procesos intensos de segregación y valorización de la tierra urbana; formación de múltiples centros en el interior de la ciudad; concentración de la dinámica comercial y de servicios del estado y de la región. Todos esos elementos contribuyen para la caracterización de la mayoría de las grandes ciudades brasileñas, pero algunos se destacan en Goiânia: la expansión descontrolada del tejido urbano, la especulación inmobiliaria y la valorización de áreas con la expulsión de la población más pobre para la periferia; la construcción de gran cantidad de condominios horizontales cerrados de alto nivel en áreas de la periferia; la selectividad en la oferta de servicios y equipamientos urbanos; intensa polución de los ríos; formación de grandes erosiones urbanas; manutención insuficiente de áreas verdes y parques en la periferia, falta de áreas públicas de ocio; servicios de transporte público deficiente; pequeña integración entre los municipios de la área metropolitana y precaria gestión metropolitana.

En la investigación, se consideró que esos aspectos son relevantes como contenido de los materiales didácticos. Son materiales de dimensión local/regional que tienen como referen-

cia el lugar de profesores y alumnos, con el objetivo de trabajar metodológicamente con la problematización de ese lugar para contribuir con la formación de conceptos.

En la fase actual, en el año 2008, están siendo elaborados dos fascículos didácticos. El primero aborda la alfabetización cartográfica de modo articulado con los conceptos paisaje, lugar y ambiente. Los elementos visión oblicua y vertical, imagen tridimensional y bidimensional son tratados a partir del concepto de paisaje. Los elementos localización, “lateralidad”, referencias y orientación son abordados a partir del concepto de lugar. Y el concepto de ambiente es la base para presentar los elementos del alfabeto cartográfico: punto, línea y área; la leyenda; la proporción y la escala. El segundo fascículo trata del tema Cuencas Hidrográficas, buscando superar el enfoque restringido de su tratamiento solamente por el contenido sobre el agua y red de drenaje y proponiendo la siguiente estructura: clasificación de cuencas; red de drenaje (padrón, clasificación, jerarquías); ciclo hidrológico, acuíferos y cursos de agua; influencia del relevo; uso, ocupación y gestión de los recursos hídricos.

En la elaboración de los fascículos está siendo priorizada que el alumno sea un sujeto activo de su conocimiento, considerando su lugar y su cotidiano como relevante espacialidad.

Así, el fascículo que trata del tema de la alfabetización cartográfica<sup>1</sup> inicia con la preocupación de que el alumno conozca la configuración cartográfica de la región, o sea, su representación cartográfica, para que de pronto sepa localizarla. Para eso está disponible el mapa de la Región Metropolitana en diferentes escalas e informaciones iniciales sobre esa región y sobre algunos espacios públicos de ocio; se adjunta a eso cuestiones sobre los conocimientos previos del alumno respecto a Goiânia y las otras provincias del área. En otra parte del fascículo, se explora la capacidad del alumno de observar los paisajes que le rodean para que pueda “problematizarlos”. Así es como los cuestionamientos más comunes son del tipo: “¿Podemos llamar paisaje al que el ser humano ha construido?” “¿El paisaje que tú ves todos los días es agradable?” “¿Es familiar y acogedor?” “¿Podrías dibujarlo? ¿Cómo te sientes frente a un paisaje desconocido, en Goiânia, en otra ciudad o en el campo?” “¿Tú sabes la importancia de observar los paisajes de la ciudad de diversas perspectivas o de diferentes puntos de vista (de frente, de arriba, del alto de un edificio o aun de un globo o de un avión)? Las explicaciones siguientes dan la idea de que el mapa es una representación bidimensional de la realidad que es tridimensional, es decir, se busca que el alumno construya la idea de que cuando mira un mapa lo que ve en él es el dibujo de los objetos vistos desde arriba. Toda esa construcción debe ser trabajada teniendo como tela de fondo la Región Metropolitana de Goiânia, con sus paisajes más importantes. Luego se orienta al alumno para que observe las representaciones de algunas áreas de la ciudad de Goiânia y se pregunta cual de ellas muestra mayor cantidad de detalles y presenta la noción de que la escala es el tamaño que determinado objeto o lugar asume conforme el contexto en el que se inserta; de que cotidianamente se utiliza, a veces sin que se perciba, la noción de escala para establecer una

---

<sup>1</sup> La base teórica para La definición y estructuración de los contenidos de la cartografía fue especialmente Simielli (1999) y Moraes (2008).

relación de importancia, o de destaque entre objetos y/o lugares donde hay interacción. Se adjunta que el mismo raciocinio escalar puede ser utilizado para otros lugares, poniendo cuestiones como: conversen con sus colegas, con el profesor o profesora y intenten identificar cual es el lugar o calle donde hay más movimiento en el barrio; ¿cuáles son los motivos para tanto movimiento? ¿Cuántos vehículos y personas van o pasan por este lugar? ¿Cuál el número de tiendas comerciales existentes allí? Describan el movimiento que hay en ese ambiente. Y para pensar la ciudad y sus ambientes, procurando explorar otros elementos de la representación cartográfica, como punto, línea, área y la leyenda, se pide que el alumno defina cual es el lugar o calle con mayor movimiento en Goiânia, que identifique los motivos para tanto movimiento; que imagine el número de vehículos, personas y establecimientos comerciales existentes en la ciudad; que compare el movimiento que hay en ese local con el lugar elegido como el de mayor movimiento del barrio.

En todo el fascículo está presente la orientación general de la alfabetización cartográfica: promover actividades buscando desarrollar en el alumno la capacidad de lectura crítica de los mapas y de mapear la realidad que el vive. Además, la base es la idea de que se construye conocimientos geográficos desde el alumno y desde su conocimiento cotidiano, y de que esa construcción está amparada en el objetivo mayor de formación del raciocinio geográfico, de que para ello es necesario el pensamiento conceptual y el lenguaje apropiado, y la alfabetización cartográfica es parte de eso, con la formación de los conceptos fundamentales: localización, orientación, proporción y representación. Así, se puede decir que el fascículo está estructurado en el cruce de tres ejes: los conceptos geográficos lugar, paisaje y ambiente; los temas de la alfabetización cartográfica localización, orientación y representación; y la base territorial, que es la región metropolitana de Goiânia. Nótese que aquí el lugar pasó a ser visto como referencia necesaria, como escala de análisis de los contenidos de la enseñanza; pero buscando la articulación local-global como superposición escalar potencializadora del raciocinio espacial complejo.

En el fascículo sobre cuenca hidrográfica, los alumnos son llevados a ligar ese tema con su cotidiano después de identificar y conocer las características de los principales elementos que constituyen una cuenca hidrográfica, como las vertientes, el divisor de agua, el valle, la planicie de inundación, la cobertura superficial y el substrato rocoso. Después de eso, son presentados elementos para la discusión de la relación entre la cuenca y el ciclo hidrológico para trabajar los conceptos de depósitos de agua subterránea, generalmente denominados “capa freática”, y de Acuífero. Y también la cuestión de la influencia del relevo y de la cobertura vegetal en el comportamiento de esos depósitos de agua, superficial y subterráneo. Otro tema propuesto para el estudio de los alumnos es el padrón de drenaje y densidad y el relevo y la red de drenaje. Con el objetivo de percibir las cuencas como unidades integradoras, entre aspectos naturales y sociales, y con estrecha relación con la vida cotidiana de las personas, se buscó también en ese estudio presentar a los alumnos la problemática específica del uso y ocupación de las Cuencas en áreas urbanas, los impactos ambientales decurrentes y aspectos de su gestión como los referentes a la legislación y al planeamiento urbano.

Para tratar sobre esa relación entre la dinámica de las cuencas y la vida cotidiana de los alumnos, se abordó la cuestión de las inundaciones frecuentes en periodos de lluvia en las grandes ciudades. Para que el alumno pueda percibir porque eso ocurre, se explica sobre las influencias que el relevo, la vegetación, el suelo, la geología, la ocupación y el uso del suelo ejercen en el sistema de drenaje de las aguas. Luego, se esclarece que en la porción donde se localiza la ciudad de Goiânia, el relevo es suave, con morros arredondados que varían de 750 a 800 metros de altitud y los hondos de vales son planos, y las cuencas tienen una extensa área de captación de las aguas de las lluvias. Sin embargo, el crecimiento de la metrópolis y la ocupación humana de esas cuencas llevan a la retirada de la vegetación, la pavimentación asfáltica y el uso de concreto en las construcciones, el que resulta, a su vez, en la impermeabilización de la superficie. De esa forma, el drenaje de gran parte de las aguas de las lluvias ocurre superficialmente o por medio de red pluvial subterránea (las “bocas de lobo”), llevando al rápido acumulo de los cursos de agua y promoviendo las inundaciones súbitas.

El abordaje de ese problema cotidiano común a las grandes ciudades brasileñas es seguida por informaciones sobre la legislación disponible reglamentando el uso y la gestión del agua, visando, entre otras cosas, minimizar los problemas de ocupación de las cuencas.

Con ese trabajo, se espera que el alumno supere la visión más común de cuenca hidrográfica como elemento del paisaje natural, de modo que pueda relacionarlo con su cotidiano y que forme conceptos como los de drenaje, curso de agua o canal fluvial y de su clasificación, de depósito de agua subterránea, ampliando con eso su propio concepto de cuenca hidrográfica.

Después de la elaboración y revisión de los fascículos aquí presentados, la etapa siguiente de la investigación es la realización de talleres con un pequeño grupo de profesores de las escuelas municipales de Goiânia. Ese taller tiene el objetivo de presentar el material construido a los profesores, para que luego puedan analizarlos, sugerir modificaciones y decidir sobre las posibilidades de experimentarlos con sus propios alumnos. La intención es que esa experiencia con los alumnos sea realizada en 2009, con una evaluación posterior visando publicarlos y dejarlos disponibles para las escuelas municipales.

La elaboración de ese material se orientó por la concepción de la Geografía escolar como una manera específica de raciocinar y de interpretar la realidad y las relaciones espaciales, más que una disciplina que presenta datos e informaciones sobre lugares para que sea memorizado; es una disciplina que busca formar un pensamiento espacial, y eso requiere formación de conceptos geográficos amplios. La idea es que esos conceptos son herramientas fundamentales para la comprensión de los diversos espacios, para localizar y analizar los significados de los distintos lugares y su relación con la vida cotidiana. Propiciar el desarrollo del pensamiento conceptual, que permite un cambio en la relación del sujeto con el mundo, que permite al sujeto generalizar sus experiencias, es tarea de la escuela y de las clases de Geografía. Sin embargo, se sabe que los conceptos no se forman en la mente de los individuos por transferencia directa o por reproducción de contenidos. En ese proceso, hay que considerar los conceptos cotidianos de los sujetos envueltos (CAVALCANTI, 1998, 1999, 2005).

Se resalta, para finalizar, que la elaboración de este material tiene el objetivo mayor de detectar reales posibilidades de la Geografía, al priorizar el desarrollo del raciocinio espacial de los alumnos, contribuir para la formación de ciudadanos para una vida participativa en su espacio, en su ciudad. El presupuesto es que el raciocinio espacial es necesario, pues las prácticas sociales tienen una dimensión espacial y que la escuela puede contribuir para el desarrollo de ese raciocinio. Para ello, el alumno debe ser considerado sujeto activo de su proceso de formación y de desarrollo social, afectivo e intelectual; y el profesor, sujeto activo en la mediación del alumno con los objetos de conocimiento.

Teniendo en vista los objetivos de la investigación, se puede afirmar que ella ya presenta resultados positivos tanto respecto a la reflexión sobre los desafíos de la Geografía escolar, la divulgación de los estudios realizados en el ámbito de la Academia y la producción de materiales didácticos sobre el área elegida, como en el aspecto de la integración entre Universidad y escuela. Asimismo, todas esas actividades tienen como resultado un importante paso en dirección a la consolidación de una práctica de formación del profesor de Geografía que efectivamente incluya la investigación en la enseñanza. En este sentido, se puede decir que el gran desafío es el de experimentar la investigación y elaboración colectiva, y de que dicha experiencia resulte provechosa para el reto de la construcción de textos escolares con los profesores, más que para los profesores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLAI, Helena Copetti. O Estudo do Lugar e a Pesquisa como princípio da Aprendizagem. *Espaços da Escola*, nº47, ljuf, jan. mar./ 2003.

CAVALCANTI, L. S. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas/SP, Editora Papirus, 1998, 192p.

\_\_\_\_\_. Propostas Curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. *Terra Livre. Revista da AGB*, São Paulo, v. 14, p. 111-128, 1999.

\_\_\_\_\_. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de professores de Geografia no Brasil – o Caso de Goiânia. *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina*, São Paulo, 2005.

MORAES, Loçandra Borges de. *A cidade em mapas. Goiânia, Goiás*. Editora Vieira, 2008.

SIMIELLI, Maria E. R. Cartografia no ensino fundamental e medio. In: CARLOS, Ana F. A. (org.) *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 92-108.

# Abordaje de las temáticas físico-naturales de la superficie terrestre en los libros didácticos de geografía

ELIANA MARTA BARBOSA DE MORAIS

**N**uestra investigación trata sobre la concepción de profesores de Geografía respecto de los conceptos de naturaleza y ambiente y su relación con la enseñanza realizada por ellos sobre las temáticas físico-naturales de la superficie terrestre, en especial la litosfera, con niños de aproximadamente once años. Tenemos como reto hacer una evaluación de los referenciales teóricos ofrecidos a los profesores, para la planificación de sus actividades en clase.

Se realiza, en este trabajo, algunas reflexiones sobre el abordaje de esa temática en los libros didácticos brasileños de Geografía para niños. El objetivo es averiguar cuáles contenidos son abordados al presentar las temáticas físico-naturales de la superficie de la Tierra y en qué medida los conceptos de naturaleza y ambiente están presentes en esos libros.

La opción de analizar cómo los contenidos son tratados en los libros de texto de Geografía, se debe al hecho de que estos libros se han convertido, en el proceso enseñanza-aprendizaje, en el material de mayor impacto, que el profesor utiliza para la planificación y el desarrollo de sus actividades.

Cuando el libro se convierte en la única fuente de información, que el profesor utiliza para enseñar y al mismo tiempo mantenerse informado sobre los acontecimientos de la realidad y el desarrollo en el campo científico y en la escuela, será por lo tanto visto como obstáculo fundamental para el desarrollo del educando frente al mundo.

A fin de que el libro de texto cumpla bien su función, Peluso (2006, p.128) especifica que debe

“...incorporar las renovaciones teóricas y metodológicas del área, presentarse libre de errores conceptuales y de información, y restablecer los contenidos y las actividades para la práctica de la ciudadanía, a través de la lectura geográfica de la realidad.”

El libro de texto debe concebirse como uno de los muchos otros recursos disponibles; es necesario el uso de otros materiales de apoyo pedagógico-didáctico.

En Brasil existen tres programas relacionados con los libros de texto: el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) dedicado a la educación básica y alfabetización para los niños, el Programa Nacional del Libro Didáctico para la escuela secundaria (PNLEM) y el Programa Nacional del Libro Didáctico dirigido a la alfabetización de la Juventud y de los Adultos (PNLA). El objetivo de estos programas es proporcionar a los estudiantes de las escuelas de las redes públicas (federal, estatal y municipal) el acceso a los libros de texto.

El PNLD es el más antiguo de los programas, habiendo comenzado, con otro nombre, en 1929.

Según Spósito (2005), en Brasil la producción de libros de texto corresponde a más de 60% del mercado editorial. Como justificación de este crecimiento se tiene, sobre todo en las últimas décadas, un aumento significativo del número de estudiantes en las escuelas y también el grande mercado abierto por las políticas públicas orientadas a la adquisición y distribución de libros de texto, ya que el Gobierno Federal es el gran comprador de dicho material.

Para evaluar la calidad de los libros de texto que serán adquiridos con fondos públicos, desde el Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación (FNDE), desde 1996 se puso en marcha el proceso de evaluación. La evaluación de los libros de texto en Brasil constituyó parte del PNLD, del Ministerio de la Educación, dirigida para la adquisición y distribución de libros de texto para las escuelas públicas de educación básica. Desde el año 2004, esta política se ha extendido, poco a poco, para la enseñanza secundaria (PNLEM). Inicialmente se distribuyeron libros de las disciplinas de Matemáticas y portugués. En 2007, fueron incluidos los libros de texto de Historia y Química, y en 2008 se hizo la selección de libros de Geografía y Física para su uso en 2009. (FNDE, 2008).

En detrimento de las controversias presentadas en torno de la política de evaluaciones y de los resultados de las evaluaciones de los libros de texto, se ha puesto de relieve en ese debate que,

“...aunque sean los autores y editores de libros los agentes de producción, difusión y venta de libros de texto, no son evaluadas sus prácticas, sus indicadores (de venta, o preferencia por los profesores, por ejemplo), pero sí las obras, tomando como referencia su dimensión científica y pedagógica.”  
(Spósito, 2006, p.62).

Para que el maestro haga un buen trabajo en la escuela debe tener buenos materiales para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso, el libro de texto - además de, por supuesto, una formación coherente, basada principalmente en los conocimientos docentes, necesarios para su profesión, tal como lo proponen autores como Gauthier (1998), Pimenta (1999) y Guimarães (2005).



El libro de texto se establece, por lo tanto, como uno de los materiales pedagógico-didáctico ampliamente utilizado por estos profesionales. Así, si el maestro tiene a su disposición un buen material para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es evidente que los resultados pueden ser aún mejor. Estoy de acuerdo con Schäfer al explicar que “la calidad de la enseñanza y el aprendizaje depende mucho más del desempeño del profesor que de la calidad del libro de texto”. No cabe duda de que existe la necesidad de invertir en la calificación y en el reconocimiento del profesor.

En cuanto a los requisitos básicos que el libro de texto de Geografía debe tener para ser una buena guía de apoyo pedagógico-didáctico, hay diferentes propuestas. Entre estas propuestas se destaca la de Castrogiovanni y Goulart (1999). Para ellos, un libro de texto de Geografía que fomenta el desarrollo de una visión crítica debe tener en cuenta factores tales como: (a) fidelidad de las afirmaciones, (b) estimular la creatividad, (c) correcta representación cartográfica, (d) valorización de la realidad (y) enfocar el espacio como un todo.

Schäfer (1999) y Andrade (1989) añaden al debate al evidenciar la necesidad de contar con objetivos claros del proceso de enseñanza-aprendizaje antes de la selección de libros de texto, ya que son estos objetivos uno de los factores para la selección de dicho material.

Spósito (2006a) añade la necesidad de considerar la adecuación general del libro de texto a las especificidades de los distintos sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el estudiante, el maestro y la escuela. En cuanto al estudiante, el autor destaca, entre otros puntos de referencia que los contenidos y las actividades deben partir de los conocimientos de los alumnos, formular propuestas y estrategias que integren los conocimientos que ellos ya tienen con los nuevos conceptos desarrollados y, en paralelo, el libro de texto debe ir estimulando la creatividad y contribuyendo al desarrollo de la autonomía del alumno. En cuanto a la maestra, el libro deberá permitir que el profesor tenga un papel crítico en relación a las propuestas pedagógicas presentadas, además de contener informaciones correctas, actualizadas y de calidad. Respecto de la escuela, el libro debe ser compatible con el proyecto político-pedagógico de enseñanza, con el currículo, con las condiciones de trabajo y permitir la vinculación con otras áreas del conocimiento.

En ese sentido, es importante debatir, presentar y examinar la forma en que se realiza la selección de los libros de texto y, en particular de la Geografía, para así entender un poco mejor la Geografía Escolar.

En una investigación desarrollada en el Laboratorio de Estudios e Investigación en Educación Geográfica (LEPEG, 2004), mediante la aplicación de cuestionarios, se encontró, junto a 102 profesores de Geografía que trabajan en la Secretaria Municipal de Educación de Goiania (GO / Brasil) - SME, que la selección de los libros de texto utilizados en la escuela obedece a los siguientes criterios: su propio profesor (26,47%); los profesores, es decir, las opiniones colectivas de los docentes con el objetivo de escoger la propuesta más adecuada al ciclo (22,54); ya se aprobó antes de su entrada en la escuela (19,6%); la escuela, comúnmente representada por la coordinación pedagógica (9,8%); el MEC, con la justificación de que,

aunque la selección se realiza por ellos, el libro de texto enviado a la escuela no es siempre el que fue seleccionado (5,88); no saben (2,97%) y no declararon (12,74%). A partir de estos datos se observa que no siempre el maestro que actúa en la escuela es la persona responsable por la selección de los libros de texto que serán utilizados. Incluso cuando fue el profesor que lo seleccionó, las cuestiones giran en torno de las condiciones que el profesor tiene para hacer una buena selección, como muestra Schäfer (1999, p.136),

“...la idea de que el maestro, teóricamente, puede indicar el libro de texto no corresponde a la realidad. En general, no tiene formación, no tiene tiempo para el análisis y recibe de las mayores editoriales, en casa y gratuitamente, los títulos disponibles. De eso resulta una falsa libertad de elección, defendida por el sector editorial.”

Añade a esos referenciales el hecho de que los docentes que trabajan en la SME, en Goiânia, para hacer la evaluación de los libros de texto reciben del MEC la guía de los libros de texto y algunas colecciones para llevar al cabo la selección. Si ellos no tienen acceso a todas las colecciones, el proceso ya empieza induciéndole a seleccionar el libro de texto que él ya conoce o uno de los presentes allí, en detrimento de otros.

Los debates sobre la importancia y el papel de los libros de texto en la escuela primaria y media de Geografía se produjeron dentro del movimiento de renovación de esa ciencia, sobre todo al final de la década de 1980. En los años que siguieron a este debate, especialmente después del final de la década de 1990, varios intentos, para hacer frente a los avances logrados en esta área del conocimiento se han realizado en la preparación de libros de texto.

Con el fin de demostrar parte de estos avances, Vesentini (2006) utiliza el ejemplo de las temáticas naturales en los libros de texto. Según ese autor, parece haber consenso en que la forma habitual de abordar esta cuestión en la educación es un malentendido: primero la base física, después el hombre y, en la secuencia, la economía. Desde una perspectiva crítica, para ese autor, este enfoque en la enseñanza ha partido de tres estructuras: la primera es el tratamiento de las cuestiones sociales junto a las naturales, poniendo, por ejemplo, el clima junto con la agricultura, el relieve junto con la industria, y así sucesivamente. Como segundo tiene la presentación de la naturaleza y el propio hombre en una perspectiva evolutiva de la historia natural, donde la historia de la sociedad aparece como un momento de la historia natural. En tercer enfoque el natural es presentado subsumido por lo social reconociendo, sin embargo, la dinámica propia de la naturaleza.

Usando esta clasificación como subsidio para comprender la organización de los libros de texto, se realizó la evaluación de los 19 volúmenes que componen los libros de texto de Geografía, aprobados por el PNLD/2008, para los niños de alrededor de 11 años.

El propósito de esta evaluación no es identificar los conceptos correctos o equivocados, sino ver qué enfoque se utiliza para tratar los temas físico-naturales de la superficie terrestre.

Como resultado de esta investigación se constató que, aunque los libros de texto puedan tener una de estas estructuras, no siempre el tratamiento entre lo natural y los aspectos sociales permiten una visión crítica. En parte de los libros analizados la relación entre la sociedad y la naturaleza se produjo en una perspectiva naturalista, en que la sociedad, considerada como hombre genérico, es un elemento más del ambiente y un patrocinador oficial de los impactos. Otra perspectiva observada fue la técnica en que se ofrecen alternativas para la sociedad minimizar los impactos ambientales que ella misma ha generado o puede generar.

Se quiere, en la secuencia, presentar dos referencias para la reflexión. La primera es que en algunas obras la relación es tan incipiente que la impresión es que el enfoque de los temas físicos se está llevando a cabo sin tener en cuenta las relaciones sociales. Hay todavía, pero con poca incidencia, los libros de texto que no abordan cuestiones tales como relieve, roca y, sobre todo, el suelo.

Con respecto al contenido presentado al trabajar las temáticas físico-naturales de la superficie de la Tierra, especialmente la litosfera, se constató que, en estos libros, se refieren al relieve, roca y suelo, con prevalencia del primero. Esas referencias se pueden tratar juntas, en pares o solas.

El análisis de los datos indica que el relieve es el tema básico de esta temática y se presenta en todos los libros que se ocupan de temas relacionados con la litosfera.

Casi todos los libros de la enseñanza tratan el relieve a partir de su clasificación en altiplano, llanura, depresión y montañas, a partir de su formación por los agentes de su interior y de su transformación por los agentes exteriores. La clasificación del relieve brasileño es un tema recurrente, aunque no esté presente en la mayoría de los libros de texto. Para la clasificación del relieve brasileño la principal referencia utilizada fue el profesor Luciano Jurandy Sanches Ross. A pesar de no presentar sus características, en algunos libros de texto, se presenta la existencia de otras clasificaciones, como las de AB'Saber y Aroldo de Azevedo. Los debates, en torno a las cuestiones sociales y el relieve, giran en torno a los impactos ambientales. El foco se centra en los cambios que la sociedad produce en el relieve a ejemplo de las obras de ingeniería (túneles, vertederos) y el proceso de ocupación de laderas, en vista de que se produzcan deslizamientos de tierra. Otro enfoque recurrente con este tema, al trabajar los agentes internos, es su correlación con eventos tales como terremotos y vulcanismos, en paralelo con el poder adquisitivo de la población y/o los avances tecnológicos existentes en la región donde se produjo el impacto.

Las rocas están cubiertas en aproximadamente la mitad de los libros de texto examinados. En estos libros el tema es tratado, especialmente, desde su concepto y los tipos -magnéticas, sedimentarias y metamórficas. En cuanto al enfoque social, es presentada su utilidad en nuestra vida cotidiana, como el uso de minerales en la fabricación de vidrio y vitreaux; en la construcción, con el piso (pavimento). En algunos libros de texto contenidos como meteorización, transporte y sedimentación aparecen como temas importantes para discutir la formación de los suelos.

La cantidad de libros de texto que tratan del suelo son inferiores a los dos primeros (relieve y rocas), y aparece solamente en conjunción con el tratamiento de estos. Los contenidos abordados son básicamente origen, concepto, constitución, perfil del suelo e impactos ambientales. Como temas ambientales comúnmente discutidos junto a esa temática están las erosiones, y con baja incidencia, el desmoronamiento.

Se constató que en los libros de texto se aborda en alguna medida las cuestiones sociales; la atención principal dada al desenvolvimiento de esta temática gira en torno de la dinámica de la naturaleza o del abordaje conjunto, con enfoque naturalista.

La concepción de la naturaleza, en general, no se trabajó junto con el desarrollo de estos temas, predominando su tratamiento en un capítulo aparte. Al examinar esta cuestión se verifica la existencia de perspectivas críticas, presentando el diseño de la naturaleza más allá de los elementos naturales y de perspectivas no críticas, con la visión de una naturaleza externa, representada por las esferas compuestas por la hidrosfera, atmósfera y litosfera.

El ambiente así como la naturaleza, también fue examinada desde dos puntos: junto al tratamiento de los temas vinculados a la litosfera y, en capítulo particular. Casi todos los libros de texto abordan esta cuestión. Predomina el trato junto a los problemas físicos apareciendo principalmente con el suelo y el relieve. Al abordar las cuestiones ambientales junto al relieve, los principales debates giran en torno a los terremotos y los tsunamis. Cuando esa cuestión se examina en el capítulo específico, el enfoque es más bien dirigido, abordando además de la erosión, temas como desmoronamientos, inundaciones, deslizamientos de tierra, contaminaciones, basuras, alcantarillados, calefacción, entre otros.

En cuanto a las perspectivas abordadas en el tratamiento del ambiente, aunque predomine una perspectiva crítica es grande la incidencia de perspectivas tradicionales a ejemplo de la perspectiva naturalista y la técnica.

A partir de estas consideraciones, presento a seguir el propósito central de este texto: evidenciar la importancia de trabajar con el concepto de naturaleza y ambiente, en una perspectiva de la enseñanza crítica, para desarrollar los temas físico-naturales de la superficie de la Tierra como roca, suelo y relieve. Se busca así mostrar que la dinámica de la sociedad constituye un importante contenido para ayudar a ultrapasar la visión de la naturaleza como elementos naturales (vegetación, relieve, ríos, etc.) y muchas veces como sinónimo del ambiente.

El concepto de naturaleza, como una construcción cultural, se entiende de diferentes maneras, el que justifica la existencia de diversos conceptos en el mismo tiempo histórico, así como en diferentes períodos históricos.

Para reflexionar sobre estas ponderaciones es necesario comprender la evolución epistemológica del concepto de naturaleza y sus diferentes visiones. Por ejemplo, la antigüedad se caracterizó por la concepción mágica, poniendo la naturaleza como una fuente inagotable de misterio y obstáculos prácticos para ser transpuestos; la griega fue inspirada por las contradicciones emergentes de la sociedad; el renacimiento trató principios de la cosmología

asentados en la negación de que el mundo de la naturaleza –el mundo de la ciencia física– era un organismo vivo lleno de inteligencia; la comprensión moderna de la naturaleza presenta la analogía entre los procesos del mundo natural, estudiado por los científicos, y las vicisitudes de los problemas humanos, estudiado por los historiadores.

En medio de este conjunto de ideas sobresale una visión de la naturaleza como un objeto para ser dominado y manipulado de forma paralela a un hombre natural, viviendo como fuera de ella. Para Gonçalves (1989), el natural habría significado inmutable y se convirtiera en un elemento importante para mantener el *status quo*.

Según Suertegaray (2000), el diseño de la naturaleza como algo externo al ser humano –una colección de todas las cosas humanas producidos sin intencionalidad humana, en la geografía– fue el motivo de la organización social, la posibilidad de construcción social, y en mayor o menor grado de desarrollo técnico, recurso mediado por el trabajo en la producción de riqueza.

Junto a esta perspectiva, hay la que comprende la construcción humana como naturaleza. Para Morais (2000), la integración entre la naturaleza y la sociedad es de tal forma que resulta difícil concebir la naturaleza sin el hombre, pues quien le da sentido es la propia existencia humana.

Es desde este entendimiento que se quiere que sea guiado el proceso de enseñanza-aprendizaje de los temas físico-naturales en clase, pues así la Geografía contribuye a la formación de ciudadanos críticos y conscientes para comprender la realidad en que se encuentra y su relación con los acontecimientos del mundo.

En cuanto a la categoría ambiente, Suertegaray (2002) explica que este término indica la comprensión de estar en relación con su entorno, y que la manera de entenderla expresa diferentes concepciones del mundo. De acuerdo con Silva y Hainard (2005, p.29) “... Cuando usamos la palabra ‘ambiente’ nos referimos a las relaciones que los seres humanos tienen con sus contextos naturales y sociales”. Aunque existen tales indicaciones, para comprender el ambiente, eso es reciente.

Hasta mediados del siglo XX, la Geografía, la ciencia y la sociedad en general, veían el ambiente desde el punto de vista predominantemente naturalista. Según Moraes (2005) en la crítica del positivismo, el tema ambiental fue siendo eliminado del horizonte teórico de las ciencias sociales, emergiendo en los últimos años en un plan muy técnico y solamente a los pocos se han insertado las consideraciones epistemológicas y metodológicas. Es este segundo enfoque que Moraes (2005) tiene por objeto contribuir al debate. El autor propone el rescate de la centralidad y la importancia epistemológica en los trabajos científicos.

Como contribución a este debate Moraes (2005) aboga por las siguientes posiciones: (a) anterioridad del desarrollo disciplinario de la investigación ambiental ante el trabajo interdisciplinario, (b) anterioridad de la reflexión metodológica ante la investigación empírica –investigar, preguntar y comprender los presupuestos contenidos en los diversos métodos

antes de la utilización de un instrumental cuyos fundamentos no se conocen, (c) la estandarización conceptual mínima –constituye la base para una relación comunicativa entre los distintos ámbitos, la ciencia y la investigación, (d) problematización de cuño ético– cuestionando la forma en que las instituciones de investigación y enseñanza desarrollan la investigación ambiental muestran quien son los sujetos que ellos dialogan y reflexionar sobre el desdoblamiento social de la investigación científica.

Debido a la crisis ambiental contemporánea, el concepto de ambiente se ha ampliado y se ha convertido en un reto añadir la perspectiva humana (social, económica, política y cultural), en la medida en que su análisis requiere la comprensión de las prácticas sociales, culturales e ideológicas involucradas. No es posible entender el ambiente en una perspectiva determinista, porque el modo en que la sociedad se organiza y actúa en el ambiente es dinámico.

En cuanto a la periodización en la Geografía, en otras áreas del conocimiento y en la sociedad en general, varios autores (Mendonça, Suertegaray, etc.) ponen de relieve, en el escenario mundial de las últimas décadas del siglo XX, con énfasis en la década de 1970. De acuerdo con Fonseca et al (2007), mientras que el tema ambiental haya eclosionado en esta década, por la contaminación y la degradación del ambiente, la crisis de los recursos naturales, energéticos y de alimentos, su origen se remonta a finales del siglo XVIII con el advenimiento de la revolución industrial y la ciencia moderna. Sin embargo debemos tener en cuenta la degradación existente en otros períodos de la historia, el ejemplo de las epidemias, el hambre, las guerras y así sucesivamente.

Para Cicillini et al (2007, p.242) la problemática ambiental "es heredera directa de la concepción que el hombre, al ser capaces de razonar, adquirir, producir y organizar conocimiento está por encima de la naturaleza y las leyes que rigen el planeta y lo mantiene en equilibrio".

La autora mencionada anteriormente, para debatir las diferentes perspectivas de discernir, comprender y analizar la Educación Ambiental presenta cuatro enfoques de ambiente. Estos planteamientos se presentarán, entonces, con el fin de justificar la necesidad de obtener la claridad de las consecuencias que el diseño de ambiente tiene en la educación y para la formación de los ciudadanos y la ciudadanía, por lo tanto. Vea, en la secuencia, estos conceptos y sus características principales:

- **Preservacionista:** visa únicamente a un cambio en el comportamiento del individuo en lugar de valores de la sociedad. Se basan en aspectos biológicos del ambiente y en una concepción de preservación que ignora las relaciones sociales. Las prácticas cuyas bases se establecieron en la perspectiva preservacionista naturalista son destituidas de referenciales teóricos y metodológicos y ajenas a las preguntas de sus determinantes. A esto Moraes (2005) se le llama perspectiva naturalista. El naturalismo para ese autor es limitado a una postura filosófica naturalista ante al mundo, la historia y la relación sociedad/naturaleza. El hombre es visto como un factor de alteración del equilibrio del ambiente, no como sociedad, sino como "antrópico".

- **Tecnicista:** ignora los aspectos políticos y económicos y proponen soluciones técnicas, el manejo y la gestión de los recursos naturales como la solución de la crisis actual, tales como la fabricación de coches menos contaminantes, en contraposición a la mejora del transporte público o en los métodos de reciclado en oposición a la creación de productos más duraderos. Para Moraes (2005) esa postura se destaca en el ámbito de la investigación ambiental, para buscar una legitimación de la ciencia en relación con la sociedad que ha generado, poniendo la tecnología como algo por encima de los conflictos y controversias.
- **Arcaísmo-naturalista:** se basa en la nostalgia por el pasado, en la recuperación de la pérdida de ideales, en el discurso de retorno a la naturaleza. Para Moraes (2005) esta actitud se manifiesta en el preservacionismo y puede ejecutar perspectivas anti-humanista al poner la naturaleza con mayor valor que el hombre.
- **Socioambiental:** En este aspecto ha sido la identificación de determinados sujetos sociales con diferentes niveles de responsabilidad ya que los costos de la degradación ambiental pueden ser visto de manera desigual y combinado en la sociedad. Demuestra así que los orígenes de la crisis están relacionadas con las formas de organización político-económicas y culturales de la sociedad. Algunos autores han llamado a esa perspectiva ‘ambiental’.

En este sentido gana importancia el debate sobre el enfoque del ambiente presentado en los libros de texto ya que indica, entre otras cosas, cómo los profesores pueden trabajar las temáticas relativas al relieve, rocas y suelo en las clases de Geografía con niños de alrededor de 11 años.

Este debate es necesario porque la relación entre el concepto de ambiente, cuando se concibe teniendo en cuenta la concepción naturalista, corre el riesgo de considerar, para el análisis de las cuestiones ambientales, sólo la dinámica de la naturaleza, ya que los principales temas que se debatirán con las cuestiones ambientales se limitarían a aquellos orientados a los aspectos naturales, dando lugar a la perspectiva de ufanismo cuanto a la naturaleza, bajo el lema de la preservación, por ejemplo, u omitir el modo de producción para comprender el desarrollo desigual de la sociedad.

Esta indicación se da como una de las posibilidades de superar el tratamiento de temas vinculados al relieve, a las rocas y el suelo bajo el sesgo exclusivamente naturalista, aunque, tal y como se muestra por diferentes autores, exista la dinámica de la naturaleza.

Se cree que la presentación de la naturaleza y el ambiente como perspectivas críticas en el proceso enseñanza-aprendizaje explicitado por la relación entre lo natural y social, promueve el desarrollo del estudiante y, en paralelo, evidencian la importancia de la Geografía y, en particular, de las temática físico-naturales de la superficie de la tierra para entender su vida cotidiana en interacción con el mundo.

## REFERENCIAS

- ANDRADE, Manoel Correa de. O livro didático de Geografia no contexto da prática de ensino. In: \_\_\_\_\_. *Caminhos e descaminhos da Geografia*. 3ed. São Paulo: papirus, 1998. p.57-65.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; GOULART, Lígia Beatriz. A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al (orgs.) *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: editora da UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1999. p.129-132.
- CICILLINI, Graça A.; BRAGA, Sandra R. e FONSECA, Valter M. A educação ambiental como possibilidade de unificar saberes. *Terra Livre*, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, p.239-256, jan./jul. 2007.
- GAUTHIER, Clemont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 1998.
- GONÇALVES, Carlos Valter Porto. *Os (dês) caminhos do meio ambiente*. São Paulo: contexto, 1989.
- GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. São Paulo: Papirus, 2004.
- MENDONÇA, Francisco. Geografia socioambiental. *Terra Livre*, São Paulo, n.16, p.113-132, jan./jun. 2001.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. *Meio Ambiente e ciências humanas*. 4ed. São Paulo: annablume, 2005.
- MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. *A idéia de natureza na prática cotidiana*. Goiânia, GO, 2000. 194p. Dissertação de Mestrado – Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás.
- PELUSO, Marília Luíza. O processo de avaliação do livro didático de Geografia, uma aposta no futuro. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: cultura acadêmica, 2006. P.127-139.
- PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor-uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D; OLIVEIRA, M.R.N.S. orgs. *Alternativas ao ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1998, p.36-69.
- SCHÄFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al (orgs.) *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: editora da UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1999. p.133-147.
- SILVA, Marta Cassaro da, e HAINARD, François. Conceitos preciosos para um trabalho interdisciplinar. In: *Ambiente: uma urgência interdisciplinar*. Campinas: Papirus, 2005. p.27-39.
- SPOSITO, Eliseu Savério. O livro didático de Geografia: necessidade ou dependência? Análise da avaliação das coleções didáticas para o ensino fundamental. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: cultura acadêmica, 2006a. P.55-71.
- SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A avaliação de livros didáticos no Brasil – Por quê? In: \_\_\_\_\_. (org.). *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: cultura acadêmica, 2006. p.15-25.
- SPOSITO, Maria Encarnação. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs.) *Geografia em Perspectiva*. 3ed. São Paulo: contexto, 2006.p.297-311.
- SUERTEGARAY, Dirce M. A. Ambiência e pensamento complexo: resignific(ação) da Geografia. In: SILVA, Aldo A. Dantas da e GALENO, Alex (Org.) *Geografia Ciência do Complexus: ensaios transdisciplinares*. Porto Alegre: Sulina, 2004. p.181-208.
- VESENTINI, José Willian. A questão do livro didático no ensino de Geografia. In: \_\_\_\_\_. (org.) *Geografia e ensino: textos críticos*. 9 ed. São Paulo: Papirus, 2006. p.161-179.
- ([www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro\\_didatico.html#pnld](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#pnld)). Acessado em: 27/08/2008.



# Una mirada hacia el imaginario de ciencia y tecnología en textos de historia en la enseñanza secundaria

MÁRCIA LOPES REIS

“Todo lo que afirma este libro descansa en la base concreta de lo que alguien ha hecho o dicho realmente, en un contexto concreto y bien descrito de práctica y lugar” (Black y Atkin, 1996, p. 3)

“La cultura científica representa el conjunto de conocimientos que usted necesita para poder entender cuestiones públicas. Es una combinación de hechos, vocabulario, conceptos, historia y filosofía. No se trata de la materia especializada de los expertos, sino de algo más general: del conocimiento, menos preciso, utilizado en el discurso político (...) La cuestión es que hacer ciencia no es, ni mucho menos, lo mismo que utilizarla, y la cultura científica solo se relaciona con esto último.” (Hazel y Trefil, 1991)

## INTRODUCCIÓN

**L**os epígrafes dicen parte de lo que se intenta demostrar en el tema del imaginario de ciencia y tecnología en textos de Historia en la enseñanza secundaria: la demanda por la descripción del contexto concreto, de las prácticas y lugares en los cuales han sido hechas las invenciones, los artefactos, las máquinas, las técnicas, las nuevas tecnologías sociales y lo subyacen el modo de describirlas como algo no histórico, no conflictivo, no dialectico...

Por ello, vamos a tratar este tema en dos partes: en la primera bosquejaremos los retos epocales que deben enfrentar aquellos que hacen los análisis del currículo como una de las dimensiones fundamentales de la teoría y la práctica educativa; y, la segunda, lo que se puede aprender del imaginario de ciencia y tecnología por el modo como los textos de Historia en la secundaria se los enseñan.

Muchos son los retos que los sistemas educativos deben afrontar para el comienzo del nuevo siglo. Así, aun refiriéndonos estrictamente al ámbito curricular de las asignaturas, es prac-

ticamente imposible encontrar una sola de ellas que no necesite de una nueva formulación, aunque sea por los importantes cambios que están sucediendo y que afectan de manera esencial a la forma y contenido de cómo debe preparar los estudiantes para la sociedad de un futuro que ha llegado, sobre todo, por lo que se refiere a la ciencia y la tecnología. Eso se puede comprender, en parte, por la aceptación de que el conocimiento científico y ‘su hermana’, la tecnología, juegan un papel decisivo en la estructuración de las formas, las organizaciones y las relaciones que comienzan ya a establecerse en muchos lugares del mundo como base de la sociedad del siglo XXI, sin que esto suponga menospreciar la influencia de otras disciplinas ni mucho menos su conocimiento.

### **LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN LOS CURRÍCULOS**

De ahí surge la necesidad de contextualizar social, económica y políticamente el tema de la ciencia y tecnología. Los estudios comparados del currículo muestran que en muchos países, la asignatura de Ciencias tiene una larga tradición en la educación secundaria, bien como asignatura integrada o separada en varias disciplinas, como Física, Química, Biología o Ciencias de la Tierra, pero nunca en Historia. Aunque en las últimas décadas se ha reconocido la importancia de la tecnología en el mundo moderno, el origen histórico sigue sin el abordaje de las ciencias humanas. Por ello, se han utilizado varias opciones en la enseñanza de esta materia en escuelas de educación secundaria. (Medway, 1989; Layton, 1993). La primera opción consiste en incorporar aspectos tecnológicos en los diversos planes de estudios de Ciencias. La segunda consiste en establecer un curso de Ciencia, Tecnología y Sociedad que sustituya o complementa a los cursos de Ciencias. La última opción consiste en introducir la asignatura de Tecnología en el plan de estudios de secundaria. Lo que pasa es que si se separan en una nueva disciplina, uno no se da cuenta de que se trata de la historia del conocimiento. Por ello, para empezar, hace falta que se conozcan algunos hallazgos de la historia del propio conocimiento y sus relaciones con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Uno podría creer que eso sería posible en la asignatura de Ciencias Sociales, o Sociología. Pero en ese aspecto quedan otros quehaceres pues no siempre la tienen en secundaria. En Brasil, por ejemplo, en ese año –el 2008– la Sociología ha vuelto a ser obligatoria pasados más de 30 años de su exclusión del listado de asignaturas de la enseñanza secundaria al lado de la Filosofía. Aunque esté en la sociedad del conocimiento, quedan las discusiones bajo el tema de los contenidos y la ciencia y la tecnología no estarían entre los temas elegidos por un equipo de expertos que siguen con la idea de que eso es tarea de la Historia...

Bachelard y Khun pensaban en la década de los 90 que la historia del conocimiento no es lineal ni puramente acumulativa y que toda transformación en las ideas como efecto de la transición de un paradigma científico a otro se produce por “el cambio de formulación de preguntas y de respuestas, mucho más que por los descubrimientos empíricos nuevos”.

## **LAS NUEVAS PREGUNTAS DE LA SOCIEDAD - EL ROL DE LOS CONOCIMIENTOS**

Las transformaciones que tenemos en el mundo contemporáneo manifiestan que está emergiendo una “nueva sociedad”, basada en la producción de conocimientos y en su circulación cada vez más rápida y generalizada; lo nuevo es la centralidad de la información y el conocimiento. Lo que obliga a considerar el aprendizaje como un factor fundamental de esta nueva sociedad y esto es un desafío a la educación que debe ser repensado.

Las sociedades contemporáneas basan cada día más su razón de ser sobre el conocimiento, desplazando en los hechos otras formas de estructuración social como la religión, la propiedad sobre la tierra, la titularidad del capital o el usufructo del poder político mediante el uso de la fuerza. El conocimiento se convierte en fuente principal de legitimación de la sociedad futura y tiende a una renovación permanente. En este escenario casi todos los aspectos de lo que llamamos “sistema educativo”, se verán radicalmente transformados y el aprendizaje se convertirá en el factor fundamental.

La educación se convierte en una variable básica para definir el futuro de una sociedad basada en el conocimiento, la que será más o menos democrática según distribuya la educación que tiene. Una educación de buena calidad permitirá evitar la marginación y exclusión en una economía intensiva en conocimiento.

Aunque el fenómeno de la exclusión no depende sólo de la educación, quien carezca de ella quedará excluido de una sociedad basada en el conocimiento. ¿Cómo se evitará esta exclusión? Ofreciendo una educación que permita “aprender a aprender”. La exigencia básica para cualquier sistema educativo será la reconversión permanente; es decir, ofrecer la capacidad de generar una educación a lo largo de toda la vida.

“Aprender a aprender” nos señala que lo importante no es sólo el aprendizaje de contenidos, sino el de las operaciones cognitivas que nos conducen a aprender esos contenidos. Conocemos hechos, acontecimientos, procesos, fenómenos, y debemos saber cómo los conocemos. Esto es tarea ineludible para una sociedad basada en el conocimiento. Un trabajo de la UNESCO (2004) señala que el volumen del conocimiento mundial se duplica cada dos-tres años, que cada día se publican 7000 artículos científicos y técnicos, que la información que se envía desde satélites que giran alrededor de la Tierra alcanzaría para llenar 19 millones de tomos cada dos semanas, que los estudiantes de secundaria que completan sus estudios en los países económicamente desarrollados han sido expuestos a más información que la que recibían sus abuelos a lo largo de toda su vida y que, en las próximas tres décadas, se producirán cambios equivalentes a todos los producidos en los últimos tres siglos.

Tal vez esta demanda enorme sea la que origina la tendencia que entiende que las escuelas actuales no están adaptándose lo suficientemente rápido como para enfrentarse a los cambios que la sociedad del conocimiento y de la globalización vienen demandando. El paradigma tradicional de escuela, reflejado en un currículum común, dividido en materias, enseñado en unidades de tiempo preestablecido, ordenado secuencialmente por grados y controlado por pruebas estandarizadas, está dejando de ser útil. Como plantean Fink y Stoll,

“...puede ser que este paradigma haya funcionado en 1966 pero no está funcionando en 1996 y no funcionará en el 2006. El mundo posmoderno requiere un modelo diferente de escuela, más en consonancia con la naturaleza cambiante de la economía y de la estructura social.”

El informe publicado por la OCDE, sobre Calidad en la Enseñanza, afirma que

“La situación actual es dinámica y variada. Las escuelas se organizan ahora de diferente forma, en términos tanto de las tareas como de las responsabilidades asignadas a los profesores y a la diferenciación de roles entre profesores (...) Los profesores deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios dramáticos en algunos países tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor” (OCDE, 1994; p. 9).

Estos cambios inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor y, seguramente, de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional.

Por eso, Salomón (1999, p. 42) escribía que se está “modificando el rol del profesor desde transmisor de información, el solista de una flauta al frente de una audiencia poco respetuosa, al de un diseñador, un guía turístico, un director de orquesta”. Blumenfeld señalaba, en 1998, que el papel del profesor debería cambiar de una autoridad que distribuye conocimientos a un sujeto que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en actividades apropiadas, de manera que ellos puedan construir su propia comprensión del material a estudiar, trabajando con los alumnos como compañeros en el proceso aprendizaje. Una de las exigencias que la sociedad demanda a los profesores, es la capacidad de seguir aprendiendo e innovando con los textos escolares, incluso.

## **LO QUE SE PODRÍA ENCONTRAR EN LOS TEXTOS ESCOLARES**

Los lineamientos curriculares que se podría encontrar en los textos escolares tendrían como supuestos la idea de que el desarrollo de la técnica, desde el siglo XVIII ha revolucionado a la sociedad. Los avances tecnológicos y la interrelación entre ciencia y técnica en el siglo XX han transformado a gran velocidad la vida moderna: la televisión, el automóvil, el ordenador, la telecomunicación, etc.

Es habitual la consideración de las técnicas y de la tecnología como liberadoras en sí mismas y la visión del progreso científico-tecnológico, no solo como un progreso del conocimiento humano, sino como un progreso real para el hombre. De esta forma, la ciencia y los avances tecnológicos harán feliz al hombre. Sin embargo, esta idea es vista por cada vez más personas, como un ‘mito’. La ciencia y la técnica han hecho feliz al hombre pero, también, pueden destruirle. ‘Un mundo feliz’ de Aldous Huxley y numerosas obras de ciencia de ficción son un testimonio de esta posición anteprogreso que concibe a la ciencia, no como libertadora, sino como deshumanizadora y que esclaviza al hombre.

Ya algunos pensadores de la Ilustración se mostraban críticos con esta sociedad compleja donde el hombre no puede ser feliz sino que se deshumaniza y propusieron una vuelta hacia el pasado. Rousseau planteaba la cuestión en términos de si el progreso de las ciencias hacen más virtuoso al hombre: “¿Ha contribuído el restablecimiento de las ciências y de las artes a depurar o corromper las costumbres?” (ROUSSEAU *in* Discurso sobre las ciências y las artes). Rousseau contestaba a esta pregunta diciendo que han contribuído a corromper al hombre y hablaba de un ‘estado de naturaleza’ donde el hombre es bueno y puede ser feliz. Hoy es más difícil encontrar pensadores que defiendan esa vuelta atrás por muy ‘antiprogreso’ que se manifiesten. Más bien se aboga por un control de la ciencia y de la tecnología y por una racionalización del uso de la nueva tecnología que nos rodea para que no se nos pase lo que Postman (1994) ha descrito como el monopolio de la tecnología por encima de la cultura.

Con el Renacimiento y más tarde con la Ilustración aparece un optimismo respecto al incremento del desarrollo material debido a que factores geográficos, científicos, político-militares y económicos provocan una radical transformación de la sociedad. Como Carl Mitchan expresa en su análisis de las actitudes ante la técnica a lo largo de la historia, este optimismo ‘generará un argumento en apoyo de la teoría de que la tecnología es inherentemente buena y, por tanto, el mal uso de la misma es accidental’.

El optimismo ante la técnica y las partes se gesta en el siglo XVI junto a una nueva concepción debida a Bacon, y puesta de manifiesto en el nacimiento de la nueva ciencia experimental. El conocimiento ha de resultar de la unidad de teoría y práctica, unidad basada en la práctica más que en la teoría. El conocimiento se ha de adquirir mediante experimentación, mediante la interrelación con las cosas mismas. Este conocimiento adquirido por el contacto técnico con el mundo, representado por dos importantes figuras del Renacimiento como Leonardo Da Vinci y Galileo Galilei, es considerado como más verdadero que la teoría abstracta, por lo que la ciencia experimental se separa y distancia de la filosofía.

Se empieza a entender la técnica como un poder creador del ser humano. La técnica es la actividad humana esencial y los seres humanos no podrían sobrevivir sin ella. El ser humano no es redefinido como ‘homo sapiens’ sino como ‘homo faber’, dirá Carl Mitchan. Un nuevo modelo de la naturaleza que surge con la nueva ciencia experimental apoya este optimismo ante la técnica y los avances técnicos. Se trata del modelo mecanicista de la naturaleza; la distinción entre naturaleza y artificio desaparece, la naturaleza opera como un mecanismo perfectamente engranado y no es sino arte.

Con la superación del modelo teleológico de la naturaleza y la independencia de la Razón sobre la Fe que se dan en el Renacimiento, así como con la aparición de la nueva ciencia experimental, se va generando durante el siglo XVII y XVIII la idea de que el hombre se elevaba continuamente de la ignorancia y de la superstición a una mayor racionalidad y libertad. En el siglo XVIII surge la Idea de Progreso que empapa todo el mundo de la cultura. La historia se concibe lineal y en continuo perfeccionamiento y el Progreso es una realidad de la sociedad del siglo XVIII que era vista como la cima a la que había llegado la Humanidad. Todas

las facetas de la sociedad de la Ilustración eran percibidas como culmen de la historia: las artes, las ciencias, la sociedad, la humanidad en su conjunto era el producto progresivo de la historia.

El desarrollo de la revolución industrial, una revolución técnica, dio como resultado la confirmación de esta Idea de Progreso al aumentar la producción y, con ella, la riqueza: el progreso era ahora, progreso económico, pero este venía de la mano de invenciones y perfeccionamientos mecánicos. El progreso científico tecnológico era concebido como positivo para la humanidad en todos los sentidos.

Todavía hace falta que se conozcan los distintos argumentos que han sostenido la idea de que la técnica y la tecnociencia han conducido al hombre unilateralmente a un engrandecimiento debido a su poder libertador:

a) La actividad técnica es lo que diferencia al hombre de los animales, de tal forma que sin la técnica no habría ser humano. Mientras el animal tiene que adaptarse al medio por sus necesidades naturales, el hombre, gracias a la técnica puede adaptar el medio a él. La técnica es así una reacción a las necesidades orgánicas o biológicas. El animal está limitado por la naturaleza, mientras el hombre se impone a ella por medio de la técnica. La técnica es así libertadora.

b) La técnica, además, nos libera de incomodidades, nos proporciona confort. Los beneficios materiales que proporciona el progreso tecnológico nos permiten 'vivir mejor'. Por otra parte, los avances científico-técnicos disminuyen el esfuerzo que impone el trabajo favoreciendo así al hombre al aliviarle del trabajo. A medida que la tecnología ha ido avanzando se ha ido logrando una menor jornada laboral y por tanto un mayor tiempo libre al hombre, tiempo que puede emplear en su formación o realización personal: el tiempo que no dedica a la producción puede dedicarlo a sí mismo. El progreso científico-técnico ha logrado así bienestar y tiempo libre, ambos necesarios para la felicidad humana.

c) Los avances técnicos en relación al transporte y la comunicación han permitido al hombre un más amplio conocimiento del mundo y del propio hombre y mayores posibilidades de comunicación. La revolución de las técnicas de la información y la comunicación, además, no solo permiten al hombre mayores intercambios sino incluso lograr órdenes sociales mejores. A través de la informática, se dice, el hombre podrá participar en la toma de decisiones de la sociedad en cada momento logrando la democracia directa. La tecnología informática y las telecomunicaciones van a procurar mayor libertad política<sup>1</sup>.

Pero, queda la posibilidad de la técnica como herramienta de dominación. Las técnicas se encauzan en la fabricación de objetos e instrumentos que allanan la intimidad del hombre con objeto de controlarle. Los filósofos de la Escuela de Frankfurt insisten en que la ciencia

<sup>1</sup> Se puede leer el artículo que he publicado bajo el título "Educação para e-cidadania: entre a reinvenção das práticas cívicas e o neo-tecnicismo" Rev. Ibero-Americana de Educación, n. 42, sep.-dic., 2006, pp. 55-68.

y la técnica en la actualidad se han convertido en una ideología de dominación justificando el dominio del hombre por el hombre y de la naturaleza por el hombre<sup>2</sup>.

Como instrumento de control y dominio por excelencia se ha considerado también a la televisión, hacia la que han dirigido numerosas críticas en este sentido, pero igualmente otras tecnologías como la informática se convierten cada vez más en instrumentos de dominio. Estas tecnologías que violan el derecho a la vida privada, están en manos del poder para consolidar su autoridad. En estas circunstancias, aunque la propia tecnología permitiera la democracia directa, ésta sería ficticia pues el gobierno siempre estaría en manos de quien tiene el poder de los medios de comunicación.

Por otra parte, los desarrollos técnicos del poder o la malintencionada aplicación de la técnica a la política pueden llegar a producir la destrucción del hombre por el hombre. La historia o la sociología del conocimiento deben enseñar que desde que el hombre comienza a manipular instrumentos y a convertirse en 'homo faber', aparecen las armas, las cuales podían ser utilizadas para cazar pero también para matar a otros hombres. La historia de la humanidad entendida como una historia de la ciencia y de la técnica es también la historia del perfeccionamiento armamentístico. Los grandes avances tecnológicos han llevado a la creación de armas cada vez más poderosas, capaces de destruir a la humanidad y su posesión se ha convertido en un instrumento de poder. De nuevo, la tecnología en manos del poder sirve para consolidar su autoridad, pero esta vez el conocimiento humano es empleado en ingeniosos inventos fabricados por el hombre contra la propia vida humana.

Como afirma Habermas, el interés técnico inherente a las ciencias de la naturaleza implica necesariamente la idea de dominación de la misma. No es posible un progreso técnico-científico a costa de nada. La naturaleza es el precio directo que hace pagar el progreso a la humanidad. El crecimiento económico ilimitado, basado en la nueva tecnología, choca con una naturaleza que es finita. El hombre super-técnico actual viola la naturaleza y rompe su equilibrio ecológico; además, degradamos el medio ambiente debido a nuestra 'comodidad': "la actual complejidad técnica ya no nos permite utilizar unas cosas sin manchar otras" (DELIBES *in* Un mundo que agoniza).

Pero el hombre pertenece a la Naturaleza, y la agresión a la naturaleza significa una agresión al propio hombre. Entre el hombre y la naturaleza se impone el progreso científico-técnico como desintegrador. Como dice Miguel Delibes: "el hombre tiene sus raíces en la Naturaleza y al desarraigarlo con el señuelo de la técnica, lo hemos despojado de su esencia."

Basándose en esta crítica, muchos pensadores han propuesto una 'vuelta a la naturaleza'. La felicidad del hombre depende, según ellos, de una reintegración del hombre en la naturaleza. Por ello, la vida en la ciudad, símbolo del actual progreso, es rechazada y sustituida por la vida en el campo. La exaltación de la vida campesina ha sido el sentido de toda la obra de

---

<sup>2</sup> En ese tema se puede profundizar en el capítulo del libro *Del texto a la imagen-paradojas en la educación de la mirada* (Nau Llibres, 1997) que ha sido editado por San Martín Alonso, Angel y he hecho los análisis bajo el tema "Marx, Weber y Habermas en cuanto teóricos de la tecnología: paradojas de la práctica educativa."

Miguel Delibes. El rechazo de la ciudad y la propuesta de la vida en el campo como alternativa a una civilización basada en el progreso tecnológico que deshumaniza a la sociedad y agrede a la Naturaleza, fue además de la romântica propuesta rousseuniana del siglo XVIII, uno de los contenidos principales del movimiento ‘hippy’, um movimiento social de los años 60 y 70. Posteriormente, surge el movimiento ‘ecologista’, cuya razón de ser es precisamente la conservación de la naturaleza frente al deterioro que produce el progreso tecnológico y las nuevas formas de vida que éste genera en la sociedad actual. Pero nada de eso hace parte de los textos escolares...

### LOS TEXTOS ESCOLARES - UNA MUESTRA

La muestra está constituída de 15 textos bajo el tema de la Revolución Industrial en los libros más empleados en la enseñanza secundaria de São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife e Salvador, publicados desde hace 5 años. Los análisis de los datos se realizan a partir de três categorías: materiales, energía e información. En ese sentido, el imaginario queda muy lejos del modelo de cambio científico más importante e influyente del Khun que marca en el libro –La estructura de las revoluciones científicas– el punto de partida tanto de una nueva imagen de la ciencia como de una nueva manera de hacer filosofía/historia de la ciencia. Expone una concepción de la ciencia global alternativa a la tradicional.

De modo preciso, he elegido uno de los textos del libro “Historia e consciência do mundo” (COTRIM, 2004). Lo que se pone es parte del capítulo bajo el tema de la Revolución Industrial que no he traducido al castellano para que mantengan su autenticidad:

“As grandes invenções modernas

Segundo o historiador William Henderson, a grande era das invenções modernas divide-se em duas fases distintas:

- a) A primeira (1700-1850) foi dominada pelo carvão, pelo ferro e pelo vapor. Nesse período houve a transição da oficina para a fábrica e da empresa individual para a companhia por ações.
- b) A segunda (1850 em diante) coincide com a aparição das grandes firmas e monopólios. Está associada, acima de tudo, com o aço, com a eletricidade, com o motor de combustão interna e com a síntese de novas substâncias.

De modo mais específico, podemos relacionar entre as mais importantes conquistas técnicas que marcaram o início da Revolução Industrial as seguintes inovações:

1735 – produção do ferro com carvão-coque, por Darby

1769 – desenvolvimento da máquina a vapor, por James Watt

1785 – desenvolvimento do tear mecânico, por Richard Arkwright

Além dessas inovações, outros grandes inventos marcaram a Revolução Industrial:



TRANSPORTES		
ANO	CONTRIBUIÇÃO	RESPONSÁVEL
1834	Motor elétrico	Jacobi
1867	Dínamo	Siemens
1885	Automóvel	Daimler/Benz
1897	Motor diesel	Diesel
1903/04	Avião	Irmãos Wright/Santos Dumont

Cabe recordar que la historia de las invenciones es una sucesión de desenvolvimientos tecnológicos, sin existir invento que no pueda relacionarse con contribuciones anteriores y posteriores.

El diseño y los conceptos de esos primeros análisis son cualitativos. El enfoque elegido permite un intento de comprensión global, mas allá de los textos como una primera explicación y conceptualización del estudio del imaginario sobre la ciencia y la tecnología percibida en la práctica educativa.

Con respecto a la definición de imaginario social se tiene en cuenta el trabajo realizado por Barbier (1997), quién, apoyándo-se em las reflexiones de Castoriadis (1975) sobre la institución imaginaria de la sociedad, precisa que se denomina imaginario social a una mezcla de significaciones sociales con carácter imaginario cuya producción no se refiere a una o varias elaboraciones psíquicas individuales ni tampoco de grupos o organizaciones. Sino que son históricas, en consecuencia evolutiva y producen instituciones que pueden ser analizadas en función del contexto cultural en la época. Son imaginarias porque las significaciones no son reductibles a algo real o racional cualquiera. Y social porque se imponen a todos los miembros de la sociedad sin ser necesariamente conocidas como tales.

Están claros en los textos escolares que no quedan etapas, o sea, no se establecen la serie de datos que comienzan con una etapa pré-paradigmática: diferentes escuelas compiten por el dominio en un campo de investigación, en estas escuelas hay muy poco acuerdo sobre el objeto de dicha ciencia, sobre los métodos y formas de estudio; la investigación realizada no logra producir un cuerpo acumulativo de resultados. Después, cuando el campo de investigación se agrupa merced a una determinada escuela o conjunto de supuestos básicos nos hallamos ante un paradigma, el cual se convierte en la base de toda investigación en ese campo. En los textos escolares analizados, los aparatos son presentados como 'algo que surge' y se establece sin conflictos como se hubiera un paradigma ya conocido.

El consenso acerca de un paradigma marca el inicio de ciencia normal. El paradigma se va articulando y precisando. El desarrollo de la investigación en la etapa de la ciencia normal lleva al descubrimiento de ciertas anomalías que resisten ser resueltas mediante el uso del paradigma, esto hace pensar que algo anda mal en el paradigma, y se cuestiona la eficacia y correlación del paradigma entrando así en una etapa de crisis. En los textos escolares, parece no haber crisis en el cambio de un modo de producción para otro.

Con la crisis comienza la 'ciencia extraordinaria', proliferan teorías alternativas. Las crisis se terminan de una de las siguientes maneras:

- a) el paradigma cuestionado acaba resolviendo las anomalías;
- b) las anomalías son irresolubles, ni con el paradigma ni con las nuevas perspectivas abiertas;
- c) surge un paradigma alternativo que resuelve las anomalías y comienza a lograr un nuevo consenso.

Los cambios de paradigmas constituyen revoluciones científicas. En los textos analizados, los modelos son confirmacionistas, refutacionistas. La creación de los nuevos aparatos no se parecen con hechos que pueden generar una revolución. Todavía hay más: todo parece decidible en principio, pero la Historia demuestra que puede haber profundos desacuerdos históricos.

### **PRIMERAS CONCLUSIONES**

Para concluir ese estudio se realiza una propuesta de lo que debería definir como un programa curricular amplio con distintos objetivos, que puede resumirse de este modo:

1. Dar a conocer la tecnología a los alumnos
  - Para comprender la cultura
  - Para vivir en sociedad
  - Como preparación para estudios técnicos superiores
2. Los alumnos deben adquirir conocimientos sobre los tres pilares básicos de la tecnología (materiales, energía e información), y sobre las profundas relaciones con las ciencias naturales y la sociedad
3. Los alumnos deben participar activamente en la generación de productos tecnológicos
4. Los alumnos deben aprender a utilizar productos tecnológicos
5. Los alumnos deben explorar sus capacidades e intereses en el ámbito de la tecnología.

De modo distinto de lo imaginario social de los textos escolares, la historia del conocimiento ha sido, hasta hoy, la resultante final de la tensión dialéctica constante entre la necesidad apremiante del conocimiento objetivo, por un lado, y del desarrollo de las imágenes míticas y fantásticas, por otro; como medio de dominación o, sencillamente, para suplir el desconocimiento real y aquietar el miedo y la inseguridad existencial de los hombres. Asimismo, nada de eso queda claro en los textos escolares...

## REFERENCIAS

- BARBIER, R. *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Anthropos, 1997.
- BLACK, P. y ATKIN, M. *Changing the subject*. Routledge, 1996.
- CASTORIADIS, C. *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Le Seuil, 1975.
- COLOMBO, E. *El imaginario social*. Montevideo: Nordam Comunidad, 1993.
- COTRIM, G. *Historia e consciência do mundo*. São Paulo: Saraiva, 2004.
- DELIBES, M. *Un mundo que agoniza*. Barcelona: Plaza & Janés, 1998.
- DÍAZ, E. *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Biblos, 1998.
- GIBBONS, M. et al. *The new production of Knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: SAGE Publ., 1994.
- MITCHAN, C. *¿Qué es la filosofía de la tecnología?* Barcelona: Anthropos, 1989
- PEREZ, C. Revoluciones tecnológicas y transformaciones sócio-institucionales. In: CRAGNOLINI, A. (Ed.) *Cuestiones de política científica y tecnológica*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, s/d.
- POSTMAN, N. *Tecnopólio-a rendição da cultura à tecnologia*. São Paulo: Nobel, 1994.
- SALOMÓN, G. *La educación superior frente a los desafíos de la sociedad de la información*. Buletin de la RED-U. may 2002, vol. 2, nº 2, PP. 5- 11.
- TREFIL, J. y HAZEN, R. M. *Temas científicos. Una aproximación a la cultura científica*. Barcelona: Plaza & Janés, 1991.

# Evaluación del modelo teórico del texto de historia de Venezuela contemporánea de Napoleón Franceschi y Freddy Domínguez: una aproximación desde el análisis crítico del discurso

MARÍA ELENA DEL VALLE DE VILLALBA

**E**l presente artículo tiene por objetivo fundamental realizar un acercamiento al texto de Franceschi y Domínguez de *Historia de Venezuela Contemporánea*, haciendo especial énfasis en las teorías que sustentan el diseño del texto desde el punto de vista educativo. La aproximación que realizó a este texto tiene como base el análisis crítico del discurso (ACD) perspectiva preocupada por develar aspectos relacionados con el abuso de poder, dominación y control social. Como se sabe, el análisis crítico del discurso más que una teoría es una perspectiva, una actitud ante determinados problemas que afectan a la sociedad (Elrich, 2008) que en este caso específico busca poner en evidencia el uso de un modelo teórico con intenciones ideológicas concretas.

En este estudio no busco, citando a Van Dijk (1994) ni es nuestro interés ocuparnos de aplicar un modelo o una teoría o validar un paradigma, nuestro interés es evidenciar los problemas sociales como el poder y la desigualdad a través del discurso. Para mí (continúa Van Dijk), no es importante matricularme en una determinada escuela; prefiero investigar problemas sociales, en este caso la enseñanza de la Historia desde un texto escolar en específico.

El modelo teórico desde el cual se concibe la construcción del texto puede llevarnos a develar implicaciones que sin duda tienen que ver con la ideología desde y para la cual el texto se escribe.

A este respecto Van Dijk (1994) agrega que para que un discurso logre afectar a una masa es necesario que dicha masa conozca la lengua y que, por lo tanto, haya formado ya unos esquemas cognitivos que le permitan inscribir en ellos lo que ve, oye o lee. No hay repercusión si antes no se han construido unos marcos mínimos de conocimiento de lo que se pretende hacer pasar. Debe haber una cognición compartida, una cognición de grupo, unos prejuicios de grupo, unas actitudes de grupo. Así, para comprender la manera como el discurso puede influir en la sociedad es necesario comprender lo relacionado con la ideología de grupos y en este caso específico desde qué esquemas cognitivos se generan los discursos (p 47).

En este caso se trata de un libro de texto que posee en su naturaleza características especiales. Un libro de texto es la guía que utilizan tanto el docente como el alumno para desarrollar su proceso intelectual, es por ello que es de vital importancia descubrir cómo se concibe al estudiante en este proceso y cuál es el papel a desempeñar por el docente en el mismo.

Los libros de texto, además de cumplir con su función específica, son documentos históricos, donde se reflejan la ciencia y la pedagogía de cada época, junto a las vivencias experimentadas por cada autor en su particular contexto socio-histórico (Cornejo y López Arriazu, 2005; Cornejo, 2005a). Adicionalmente a lo ya señalado el libro de texto puede además poner en evidencia la concepción que sobre el alumno y su papel en el proceso de aprendizaje está llamado a tener.

Esto siempre ha resultado evidente en los textos correspondientes a materias de Ciencias Sociales y más específicamente en los textos de Historia e Historia de Venezuela. El contexto en el cual el texto es producido tiene en el caso de cualquier producción discursiva gran importancia, el texto no existe ni puede comprenderse sin el contexto que le otorga un significado específico.

Afirma Piñón (2005, p. 10): "La palabra constituye la herramienta por excelencia para la apropiación de destrezas y de conocimientos pero, y fundamentalmente, para la constitución de alteridades y de 'un lugar simbólico' que ilumina caminos inéditos en el desarrollo de los alumnos".

Un texto escolar realiza un uso específico de los rasgos lingüísticos y de las palabras dentro de él. Esa realidad que se construye a través del uso de las palabras, es en mucho una creación del autor u autores. Se trata de una descripción de la realidad, a través de los hechos relatados y de su presentación que conforman en definitiva una descripción del mundo, un mundo que en muchos casos, el estudiante desconoce.

A través del estudio de la palabra impresa en los textos y manuales escolares se puede comprender como éstos, a lo largo de la historia, ayudaron a construir diversos lugares simbólicos y, a su vez, fueron modificados por ellos.

En este sentido Coll y Edwards (1996, p. 1) afirman que "el discurso educacional se ha convertido en las dos últimas décadas en un foco prioritario de atención para los investigadores de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje...", afirman que "el análisis del discurso educacional, y más concretamente el de profesores y alumnos, es esencial para seguir avanzando hacia una mayor comprensión del porqué y cómo aprenden –o no aprenden– los alumnos y de por qué y cómo los profesores contribuyen a promover en mayor o menor medida ese aprendizaje".

Aquí se quiere dar un paso más allá y presentar al análisis del discurso como una herramienta de trabajo que no se circunscribe solamente a los expertos en el área sino que puede y debe ser utilizada por el docente como coadyuvante en su labor cotidiana.

La Historia de Venezuela, en específico la contemporánea es una de esas ciencias en las cuales la argumentación y la ideología se dejan colar a través de sus contenidos, así como también la concepción que quien escribe el texto tiene de quien lo va a leer. Todo texto, en especial el escolar, se construye en función de un lector-alumno. Las lecturas que se escogen, las actividades que se seleccionan e incluso el discurso con el cual se entabla relación con él ponen en evidencia el modelo teórico desde el cual el texto se construye y permite develar las implicaciones ideológicas del mismo.

Ahora bien, antes de profundizar en las teorías educativas que sustentan la construcción del texto es pertinente detenernos en las características de contexto en el cual el libro es producido para de esta forma describir la historicidad del momento en el cual el mismo es producido.

El libro de texto que ocupa el análisis que se presenta tiene desde el punto de vista contextual las siguientes características: Napoleón Franceschi, uno de los autores del texto es Profesor de Historia egresado del Instituto Pedagógico de Caracas. En sus estudios de postgrado obtuvo una Maestría en Historia Intelectual de Europa y Estados Unidos de América (Master of Arts, University Of the Pacific, Stockton, California, USA) y es egresado Summa Cum Laude de la Universidad Católica Andrés Bello como Doctor en Historia. Ha ejercido la docencia durante 30 años, los primeros de ellos en Educación Media.

Desde 1976 ha sido Profesor en el Departamento de Geografía e Historia del Instituto Pedagógico de Caracas. Ya como Profesor Jubilado, ha sido contratado para los cursos de postgrado y tutorías de tesis en la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Historia del Instituto Pedagógico de Caracas e igualmente en el Doctorado de Historia de la UCAB y en otras instituciones.

El profesor Freddy Domínguez comparte muchos de los trabajos del Profesor Franceschi y lo acompaña en la autoría de otros libros de texto para tercera etapa de Educación Básica, ha sido Director general sectorial de programas del Ministerio de Educación y responsable del programa Educación para Todos de la UNESCO en el año 2000.

El texto en cuestión es editado por Colegial Bolivariana, C. A. Aprobado por el Ministerio de educación según resolución Número: 658 de fecha 25 de agosto de 1986, Gaceta oficial número 33.543 de fecha 28 de agosto de 1986. El texto es presentado por ambos autores en las primeras páginas del libro donde lo describen utilizando los siguientes calificativos: organización coherente y sistemática del lapso histórico que va desde 1830 hasta nuestros días. Afirman que en el libro se realiza un análisis de los problemas a través de un enfoque global. La presentación del texto continúa como sigue:

*El tipo de enfoque que desarrollamos permite al estudiante tener una visión de conjunto de los aspectos analizados, al mismo tiempo puede captar el proceso de evolución histórica de manera racional y orgánica, así podrá distinguir los elementos básicos de un período histórico y diferenciar a los restantes. p 3.*

El modelo a través del cual abordan los hechos históricos permitirá según alegan, captar el proceso de evolución histórica de manera racional y orgánica, pudiendo así distinguir los elementos básicos de un período histórico y diferenciar los restantes. El texto reúne la totalidad del Programa Oficial vigente y algunos otros aspectos, además de ser, según sus autores, un texto actualizado con un novedoso enfoque de la Historia de Venezuela Contemporánea.

Adicionalmente, en las páginas siguientes los autores señalan las características que distinguen a este texto de los demás:

- **Es un esfuerzo por revitalizar la conciencia histórica:** es producto, (según afirman) de varios años de investigación y trabajo docente de sus autores. Consideran que el texto podrá convertirse no solo en el texto que consultarán los estudiantes sino también en uno de consulta familiar que permitirá a todo aquel que lo utilice adquirir un amplio y profundo conocimiento del devenir en los últimos años de nuestra historia.

- **Está ordenado por aspectos y períodos.** Los períodos son los siguientes: a) 1830-1870; b) 1870-1899; c) 1899-1935; d) 1936-1945; e) 1945-1948; f) 1948-1958; g) 1958 hasta nuestros días. Y por los siguientes aspectos: vida política, estructura social y su dinámica, la educación y la cultura.

- **Aspectos que el alumno encontrará:** según los autores el alumno puede encontrar en este texto la secuencia de los principales acontecimientos históricos ocurridos desde 1830 hasta los días actuales. Así mismo, podrá conocer las características de cada gobierno y los grandes cambios políticos que se han producido en Venezuela, desde la participación limitada de la sociedad en la escogencia de sus gobernantes, las dictaduras y tiranías hasta desembocar en el régimen democrático actual. La estrategia discursiva a través de la cual los contenidos se desarrollan permitirá al estudiante analizar el problema del cambio de una república agropecuaria al surgimiento de uno de los países petroleros más importantes del mundo, ello sin dejar de tocar el problema de la pervivencia del desarrollo.

- **Orientaciones para trabajar con el libro:** Afirman que el trabajo fundamental del estudiante será: leer, elaborar fichas, cuadros y resúmenes sobre cada uno de los objetivos previstos en el programa. Sugieren que el alumno elabore ensayos a partir del contenido del libro sobre un aspecto determinado de la evolución histórica del país. El alumno podrá responder con eficacia y profundidad tanto en la discusión o intervención oral cuando tenga la obligación de presentar pruebas que avalen los objetivos logrados y el conocimiento obtenido.

- **Otras ayudas que presta el libro:** El texto incluye lecturas complementarias que reforzarán el conocimiento que requiere el estudiante de esta asignatura. También insertan documentos y un glosario al final que le permitirá al educando manejar una serie de conceptos con los cuales está, según afirman poco familiarizado y que le facilitarán la comprensión de muchos aspectos históricos.

• **Para el profesor:** alegan que ningún texto puede sustituir al profesor, quien con la amplitud de sus conocimientos, vivencias, experiencias y explicaciones, da vida al proceso histórico. Este libro de texto es un auxiliar del docente, para que el cumplimiento de los objetivos de esta importante asignatura se realice dentro de un procedimiento didáctico e histórico más eficaz y cuyos resultados sean del todo satisfactorios para alumnos y profesores. (Domínguez y Franceschi 1989)

Ahora bien, si el objetivo de estas líneas es analizar el modelo de aprendizaje sobre el cual se ha diseñado este material y las implicaciones ideológicas que tiene el mismo, es pertinente mencionar algunos de los principios básicos de cada corriente, al menos de los elementos más característicos que permitan reconocer sus evidencias en el texto analizado.

En primer lugar, modelo es definido como: *una figura mental que nos ayuda a entender las cosas que no podemos ver o explicar directamente* (Dorin, Demmin y Gabel, 1990) de esta forma cuando un autor o autores se plantean la elaboración de un material educativo lo hacen basándose en un modelo de aprendizaje, es decir, de una serie de algoritmos que al cumplirlos el estudiante aprenderá los contenidos que son esperados.

La pregunta en este caso sería: ¿Cómo asumen los autores que aprende el estudiante?, ¿Cuál es el papel que él está llamado a cumplir en este proceso? ¿Cuál el papel del profesor? Y por último qué papel puede desempeñar el texto? A medida que se vayan develando esos elementos discursivos en el texto de Domínguez y Franceschi se podrá dar respuesta a todas estas preguntas.

Los tres modelos fundamentales sobre los cuales puede girar una estrategia de aprendizaje son: El conductismo, el constructivismo y cognoscitvismo cuyos principios fundamentales podrían resumirse así:

CONDUCTISMO	CONSTRUCTIVISMO	COGNOSCITIVISMO
Se basa en los cambios observables en la conducta del sujeto. Se enfoca hacia la repetición de patrones de conducta hasta que estos se realizan de manera automática.	Se sustenta en la premisa de que cada persona construye su propia perspectiva del mundo que le rodea a través de sus propias experiencias y esquemas mentales desarrollados. El constructivismo se enfoca en la preparación del que aprende para resolver problemas en condiciones ambiguas.	Se basa en los procesos que tienen lugar detrás de los cambios de conducta (procesos internos). Estos cambios son observados para usarse como indicadores para entender lo que está pasando en la mente del que aprende.  (Schuman, 1996)

La mejor forma de analizar en qué modelo se basaron los autores para diseñar el texto y sus implicaciones ideológicas será realizando el análisis en función de los siguientes aspectos o dimensiones: rasgos lingüísticos, la concepción del alumno-lector, el papel que se aspira cumpla el docente, estableciendo comparaciones entre los tres modelos antes definidos.



Peggy Ertmer y Timothy Newby, se plantean la formulación de cinco preguntas de Schunk (1991, en Ertmer y Newby, 1993) que ellos crearon para distinguir cada teoría de aprendizaje en la elaboración de un determinado material.

1. ¿Cómo sucede el aprendizaje?
2. ¿Qué factores influyen en el aprendizaje?
3. ¿Qué papel juega la memoria?
4. ¿Cómo se da la transferencia?
5. ¿Qué tipo de aprendizaje es mejor explicado por la teoría?

Estas cinco preguntas planteadas por Schunk y validadas por Ertmer y Newby, se responderán en cada una de las tres dimensiones ya señaladas para de esta forma definir el modelo sobre el cual el material fue diseñado y sus implicaciones ideológicas.

En este estudio se cuenta adicionalmente con el añadido de haber trabajado ya con el texto con diferentes grupos de estudiantes del primer año del ciclo diversificado.

### **RASGOS LINGÜÍSTICOS Y CONCEPCIÓN DEL ALUMNO - LECTOR**

Los rasgos lingüísticos establecen relaciones de poder (Van Dijk, 1994), legitiman determinadas posturas y desautorizan otras. Igualmente, dichos rasgos pueden suponer a través de los elementos de texto una concepción de quienes reciben el discurso, qué papel desempeñan y qué se espera de ellos. En el texto que ocupa este análisis las evidencias lingüísticas tienen evidentes características conductistas, el uso de los verbos que aluden específicamente a las taxonomías de Bloom evidencian en principio la tendencia a la cual responden ambos autores.

Bloom (1956) y sus colegas comenzaron el desarrollo de una taxonomía en los dominios cognitivo, actitudinal (afectivo) y psicomotor que orientarían los textos y la posterior redacción de objetivos. Muchos autores están familiarizados con la Taxonomía Cognitiva de Bloom y no sería aventurado afirmar que muchos de los textos y los discursos pedagógicos siguen anclados en ellas:

Taxonomía de bloom:

- conocimiento
- comprensión
- aplicación
- análisis
- síntesis
- evaluación

En el texto los autores utilizan un discurso conductista cuando sus “etiquetas” permean toda presentación del libro en los aspectos anteriormente descritos. Analizará, Comprenderá, como verbos indicadores de objetivos logrados. La elaboración de ensayos, la elaboración de fichas

como conductas observables, la obligación de presentar pruebas, como momentos evaluativos, suerte de fotografías de aprendizaje, evidencian en este caso la orientación del texto.

Desde el punto de vista del análisis crítico del discurso, se asumen en el estudiante características y competencias pre-existentes y se establece que formarán parte de los productos del estudiante: ensayos y pruebas que en el texto no tienen orientación alguna.

Para el conductismo, el modelo de la mente, es decir, la figura mental que ayuda a comprender los conceptos, se comporta como una “caja negra” donde el conocimiento se percibe a través de la conducta, como manifestación externa de los procesos mentales internos, aunque éstos últimos se desconocen en su estructura.

La forma como el aprendizaje es concebido, al menos en el discurso escrito, es como una transacción en la que el alumno recibe un conocimiento terminado que está en el libro de texto. El alumno encontrará, captará, caracterizará, gracias a la información que yace en el texto y su papel a eso se limita, no se describen en la presentación del texto cómo llegará el estudiante a esas conductas observables ni si estas son productos de procesos internos en los cuales las experiencias y los procesos conjeturales son acompañados por el docente.

La pregunta en este caso es ¿Qué elementos de comprobación establecen los autores para demostrar que el alumno logró los objetivos planteados?

El aprendizaje sucede aparentemente cuando el alumno obtiene la información del texto, no se contemplan las experiencias personales, así como tampoco la opinión que pueda emitir el estudiante de los aspectos tocados. ¿Qué se busca? Repeticiones, memorizaciones, ¿qué pueden buscar? Sin duda aprendizajes significativos no son el objetivo lo cual evidencia una estructura ideológica desde la cual el texto se construye.

Partiendo del hecho de que el constructivismo afirma que el conocimiento es una construcción del sujeto (Pakman 1996) y la realidad un concepto profundamente subjetivo, la selección léxica en el texto estudiado no logra a través de la misma crear ese vínculo de interacción en el cual el estudiante se descubra incluido dentro del proceso de creación del conocimiento.

El uso de la tercera persona en la narración de los hechos, e inclusive en la presentación del texto, generan un distanciamiento entre el alumno-lector y el texto. Así mismo, el docente es receptáculo del discurso de manera indirecta, se le menciona en la presentación del libro, pero luego en su desarrollo no se vuelve a nombrar.

El uso de la tercera persona (*el autor encontró en vez de yo encontré*) es una tradición bien arraigada en la comunidad científica. No obstante, muchos editores y organizaciones profesionales (incluyendo el [Council of Science Editors](#)) recomiendan el uso de la primera persona porque produce una redacción más precisa y porque presenta al autor como un participante activo de la investigación.

Ahora bien, con respecto al cognoscitivismo, este paradigma sustenta al aprendizaje como un proceso en el cual se sucede la modificación de significados de manera interna, produci-

do intencionalmente por el individuo como resultado de la interacción entre la información procedente del medio y el sujeto activo. (Carretero 1998)

Si el sujeto, que es el estudiante, en este caso en particular, no es incluido en el lenguaje usado en el texto, y si además tomamos en consideración la manera unidireccional en la que la tradición en la didáctica de la historia ha establecido la comunicación entre el docente y el alumno, es francamente muy difícil que el alumno pueda llegar a aceptarse y a aprovecharse como sujeto “activo”.

¿Qué factores influyen en el aprendizaje?

En el texto, el conocimiento se presenta a través del lenguaje como un producto acabado, es decir, el alumno lo obtiene, lo extrae de manera unidireccional. Por lo tanto, la concepción del proceso podría definirse como bancaria, es decir, el alumno es el banco en el cual el docente, usando el texto, deposita el conocimiento.

El papel jugado por la memoria, en el caso de una asignatura como la Historia, reviste una notable importancia. La tendencia a presentar la Historia como una suerte de almanaque mundial en el que los hechos históricos responden fundamentalmente a Qué ocurrió?, Dónde ocurrió? Y Cuándo ocurrió? Y en el más temerario de los casos muy poco común, el docente y el texto se atreven a plantearse la incómoda pregunta de Por qué ocurrió? Por lo tanto, la memoria en este caso, suple al análisis, a la reflexión, al cuestionamiento que podría sin duda, generar aprendizaje significativo.

El alumno es concebido por el texto como un sujeto inactivo, ignorante, poseedor de ningún saber. Un envase vacío que corresponde llenar con la sabiduría que posee el texto y el docente. Ahora bien, es importante en este punto del artículo, señalar de manera responsable, que no se trata de deslegitimar el esfuerzo intelectual que desde el punto de vista de la ciencia histórica han realizado estos dos profesores, sin duda alguna, se trata de una brillante compilación de información, en la cual se hace una acertada síntesis de tan extensos períodos, sin embargo pareciera que los autores escriben para sí mismos, o al menos para alguien de su misma estatura argumentativa y académica.

El lenguaje tiende entonces, a crear de manera inconsciente una brecha entre el conocimiento y el estudiante. No existen dudas con respecto a que esa no era la intención de los autores, es sencillamente una realidad que se genera como consecuencia de los rasgos lingüísticos observados.

## **PAPEL QUE SE ASPIRA CUMPLA EL DOCENTE**

En la presentación del texto, los autores afirman, como ya se describió en líneas previas que “ningún texto puede sustituir al profesor” y es en esa afirmación donde se harán las primeras reflexiones.

“Los teóricos del cognoscitivismo reconocen que una buena cantidad de aprendizaje involucra las asociaciones que se establecen mediante la proxi-

midad con otras personas y la repetición. También reconocen la importancia del reforzamiento, pero resaltan su papel como elemento retrolimentador para corrección de respuestas y sobre su función como un motivador. Sin embargo, inclusive aceptando tales conceptos conductistas, los teóricos del cognoscitivismo ven el proceso de aprendizaje como la adquisición o reorganización de las estructuras cognitivas a través de las cuales las personas procesan y almacenan la información.” (Good y Brophy, 1990, pp. 187).

En el texto, el papel asignado al docente es el de acompañante del proceso de aprendizaje del alumno, al menos es lo que se afirma en la presentación del libro. Sin embargo, se hace énfasis en “la amplitud de sus conocimientos, vivencias, experiencias y explicaciones” e inclusive se afirma que son ellas quienes le “dan vida” al proceso histórico.

Por lo tanto, no se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como de retroalimentación, sino como ya se ha afirmado, unidireccional. El saber está compacto, definido, terminado, en el texto y en el docente. ¿Qué se pretende cuando de manera sistemática se ignoran capacidades de análisis en el estudiante? El discurso del texto y del docente se constituyen en discurso de poder al ser los únicos escuchados y eso que dicen, esos argumentos históricos que presentan son legitimados por ese escenario académico que es el aula.

A este respecto afirma Foucault (1973) que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. En este caso se conjura un poder, el de la amnesia selectiva y un peligro el de la ignorancia.

Por otra parte, se señalan los elementos motivadores cuando la conducta observada es la deseada, e inclusive se señala el desempeño esperado en pruebas y discusiones planteadas en el aula. Pareciera, que no hay procesamiento del conocimiento sino la mera recepción del mismo. Vygotsky, como representante del constructivismo social, considera que el desarrollo humano es un proceso de desarrollo cultural, siendo la actividad del hombre el motor del proceso de desarrollo humano.

El concepto de actividad adquiere de este modo un papel especialmente relevante en su teoría. Para él, el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se dará a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en la interacción o cooperación social.

La instrumentalización del pensamiento superior mediante signos, específicamente los verbales, clarifica la relación entre el lenguaje y el pensamiento. (Frawley, 1997). Esta cooperación que de cierta forma, asume al alumno como igual, en esta relación, otorga al docente el papel central, cuando en el constructivismo quien lo tiene es el sujeto que aprende.

Nuevamente, es oportuno clarificar que el papel del docente, es como afirman los autores insustituible, y que sin importar lo óptimo del rasgos lingüísticos del discurso que se haga

en el texto, y lo dignificante que sea su concepción del alumno, es el docente quien lleva las riendas del hecho académico y el aprendizaje empieza con él o con él se queda. Ahora bien, para lograr como lo plantean los teóricos aprendizajes significativos, es necesario involucrar, más allá de cómo un mero observador al alumno, para que pueda ser gestor de su propio aprendizaje y para que este tenga auténtica pertinencia.

## **COMPARACIÓN CON EL MODELO DE DICK Y CAREY**

Ahora se realizará la contrastación entre la estructura planteada en el libro y el proceso que plantea en relación a la interacción que se establece con el estudiante, el papel que desempeña el docente y los pasos a cumplir en el modelo de Dick y Carey (2001) por ser este con el cual la investigadora encontró mayores coincidencias.

Primeramente es necesario mencionar las fases del modelo:

### **1. Identificar la meta instruccional. (*Identify Goals*)**

En el primer paso se identifica qué es lo que se quiere que el estudiante haga una vez haya completado la instrucción. La determinación de una meta instruccional se obtiene de un listado de metas, de un estudio de necesidades observadas, de una lista de dificultades que presentan los estudiantes en un escenario específico. (Carey y Clark 2001)

En el caso del texto en análisis, en la presentación del mismo se señalan las conductas finales que el alumno observará al concluir el curso. Sin embargo dichas conductas no involucran el desarrollo de competencias en el pensamiento crítico, en el texto se habla de fichas, ensayos pero ninguno es descrito en sus implicaciones.

### **2. Desarrollar un análisis instruccional. (*Instructional Analysis*)**

Después que se identifica la meta instruccional, es necesario determinar qué tipo de aprendizaje es el que se requiere del estudiante o se espera de él. Se analiza la meta para identificar las destrezas y las destrezas subordinadas que necesitan dominarse. Dicho de otro modo, en esta fase el diseñador del material identifica aquellas destrezas que deberán enseñarse para lograr la meta instruccional. En este proceso se obtiene un esquema en la forma de un flujograma que presenta las destrezas y las relaciones entre ellas. (Carey y Clark 2001)

La meta instruccional es descrita como la capacidad para participar en clases, escribir ensayos, responder las preguntas de las pruebas que aplica el docente. No se contempla en ningún caso qué implicaciones tendrán esas metas en el proceso interno del alumno, así como tampoco que pertinencia tendrán las mismas en la cotidianidad del mismo.

De esta manera la Historia es presentada como un curso eminentemente teórico, memorístico, en el que no se requiere análisis personal o el desarrollo de opiniones y juicios, en el cual el alumno no cumple ningún papel, los hechos planteados en el texto forman parte del pasado y en él se quedan.

### 3. Identificar las conductas de entrada y las características de los estudiantes.

#### *(Entry Skills)*

Los estudiantes deberán dominar ciertas destrezas para poder aprender las nuevas destrezas que se darán. Estas destrezas las trae el estudiante de un aprendizaje previo. En el texto en estudio, de hecho no se define las características de conductas de entrada o destrezas básicas que se esperan del alumno (p 10) por el contrario se asumen competencias que no han sido debidamente comprobadas.

### 4. Redacción de objetivos. *(Create task)*

El diseñador de la instrucción escribe en este caso señalamientos específicos de qué es lo que los estudiantes podrán hacer cuando termine la instrucción. Este señalamiento está basado en aquellas destrezas que se identificaron en el análisis instruccional. En términos generales, el objetivo es un señalamiento específico de qué es lo que se espera que el estudiante domine o aprenda al finalizar la instrucción. p 10.

En el caso del texto analizado, los autores afirman que luego de trabajar con el libro y con el concurso del docente el alumno será capaz de: CAPTAR, ELABORAR FICHAS, ETC. ¿Qué pensamiento crítico puede cultivarse haciendo fichas? ¿Qué capacidad de análisis puede desarrollarse cuando son subestimadas hasta tal punto las potencialidades del alumno? ¿Es que no pueden estructurarse procesos de análisis profundo donde de los que se trate no sea de unificar juicios haciendo proselitismo ideológico sino de cultivar el pensamiento crítico a favor o en contra de lo que el alumno decida?

### 5. Elaboración de criterios de medición. *(Develop Instruction)*

En esta etapa se elaboran los criterios que medirán la habilidad del estudiante para lograr lo que se describió en los objetivos. En otras palabras, se elaboran pruebas que midan lo que se señaló en los objetivos. En este paso del modelo, el texto señala que la medición del logro se hará en función de la competencia adquirida por el estudiante al ser capaz de realizar: FICHAS, PRUEBAS, PARTICIPACIONES, ETC.

### 6. Diseño y desarrollo de la evaluación formativa. *(Evaluate learning)*

Una vez que ha culminado la elaboración de la instrucción, se recogen los datos para así mejorarla. El diseñador lleva a cabo lo que se conoce como: evaluación uno-a-uno (“one-to-one evaluation”), evaluación de grupo pequeño y evaluación de campo. Cada tipo de evaluación le provee al diseñador información valiosa para mejorar la instrucción. p 13.

La evaluación formativa, como se contempla en el modelo también puede ser aplicada a los materiales instruccionales y a la instrucción en el salón de clases. Ahora bien, en el caso del texto en estudio los autores solo plantean como evaluación o comprobación de los aprendizajes la realización de las actividades anteriormente descritas ya que las unidades en las cuales está dividido el texto no plantean actividades de comprobación. Se asume que con la realización de las lecturas y con el concurso del docente el alumno logrará los objetivos esperados.

## CONSIDERACIONES FINALES

Sin duda alguna, tratar de reconstruir un texto para develar las teorías del aprendizaje que sustentan su elaboración y la ideología que subyace, no es tarea sencilla. Son variados los elementos a considerar, sin embargo existe algo que es importante recalcar: el texto ya se ha usado con grupos de estudio y se ha hecho observación participante con ellos.

La experiencia reporta que:

- **El texto se hace hermético para los estudiantes:** el lenguaje e incluso la presentación de los contenidos es confusa para los alumnos generando en muchos casos frustración al no encontrar los puntos específicos que el docente les asigna.
- **El lenguaje tiende a ser elitescos:** los alumnos reportan deficiencias al momento de comprender el lenguaje usado. Si bien es cierto que el texto cuenta con un glosario al final del mismo, y que no buscamos la llanización del lenguaje, el mismo podría ser más amigable si tomara en cuenta las características y las competencias escriturales y discursivas que poseen los receptores de ese discurso escrito.
- **El lenguaje usado por los autores tiende a ser excluyente:** el alumno al leer no siente vinculado con lo narrado. Si bien es cierto que la redacción se hace usando la primera persona del plural, (nosotros, nuestro) los otros rasgos lingüísticos de texto no incluyen al alumno.
- **Discurso del texto: discurso de poder.**

Van Dijk (1996) establece que el discurso es poder y la persuasión es el mayor controlador de actos lingüísticos en la modernidad. Como lingüista, como analista del discurso, observo que el control mental se da, generalmente, a través del discurso: es decir, el control mental es discursivo p 23. En el texto se observan rasgos lingüísticos que permiten afirmar no solo una postura conductista frente al proceso de aprendizaje sino, una construcción ideológica del mismo al presentar los hechos históricos como acabados y anclados en el pasado.

Finalmente, el discurso a nivel global, es desde el punto de vista de la investigadora mayormente conductista. La experiencia ha dicho que concebir de esta forma cualquier aprendizaje, puede que garantice conductas deseadas y observables en el aula, pero no aprendizaje significativo y pertinente. La Historia como ciencia social y como asignatura a cursar debe sin duda, cumplir un papel más determinante en la formación de ciudadanos, responsabilidad que sin duda no solo recae en el texto y sus autores sino también en el docente que administra la materia y en su compromiso por hacer auténtica educación. Por último, este proceso también requiere de un alumno comprometido con su aprendizaje, protagonista de sus cambios y responsable de su proceso educativo.

## REFERENCIAS

- Carretero, M. (1998). Introducción a la psicología cognitiva. Argentina: Aique. 287
- Cornejo, J. (2005): "El libro de texto de Ciencias Naturales como documento histórico", incluido en Congreso de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, Fundación El Libro, OEI y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Cornejo, J. y López, F. (2005): "El libro de texto como documento histórico", incluido en el Anuario 2005 de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, en prensa.
- Carey, L and Dick, W. (2001) *The Systematic desing of Instruction*. Logman. New York.
- Coll, C. y Edwards, D. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Dick, W. (1978) Una Visión General del Enfoque de Sistema. Tallahassee, Florida.
- Domínguez, F. y Franceschi, N. (1989): *Historia de Venezuela contemporánea*. Editorial Colegial Bolivariana. Caracas. Venezuela.
- Dorin, H., Demmin, P. E., Gabel, D. (1990). *Chemistry: The study of matter*. (3rd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Ertmer, P. A., Newby, T. J. (1993). *Behaviorism, cognitivism, and constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective*. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50-70.
- Frawley, W. (1997). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*: Barcelona.
- Foucault, M (1973) *El orden del discurso*. Ed. Tusquets, Clase magistral de inauguración de la cátedra de "Sistemas de Pensamiento" en el Collège de France el 2 de diciembre de 1970. Barcelona. España.
- Good, T. L., Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach*. (4th ed.). White Plains, NY: Longman
- Pakman, M, (Editor). (1996) *Construcciones de la Experiencia Humana*. Gedisa. Barcelona.
- Piñón, F. (2005): *Nota de presentación incluida en Congreso de Promoción de la Lectura y el Libro*, Buenos Aires, Fundación El Libro, OEI y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Schuman, L. (1996). *Perspectives on instruction*. [On-line]. Available: <http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec540/Perspectives/Perspectives.html>
- Van Dijk, T. (1994) *Discurso, poder y cognición social*. Cátedra UNESCO. Disponible en línea en [http://www.geocities.com/estudiscurso/vandijk\\_dpccs.htm](http://www.geocities.com/estudiscurso/vandijk_dpccs.htm)



# La investigación sobre textos de ciencias sociales: ¿Qué hay en ella para los profesores?

STAVROULA PHILIPPOU

## INTRODUCCIÓN

La investigación sobre textos, de la manera en que ha sido realizada durante los últimos 50 años y especialmente después de la segunda guerra mundial, por instituciones políticas académicas e internacionales (por ejemplo, el Consejo Europeo, UNESCO), puede ubicarse dentro de la tradición de investigación del ‘currículo oculto’. Tales estudios han movilizado tanto a metodologías cuantitativas como cualitativas a explorar, proyectar y diagnosticar cómo las imágenes de los ‘enemigos’ y los ‘otros’ son construidas de forma estereotipada en el texto, cómo actúan el prejuicio y la exclusión, qué significados hay entre líneas y más allá de las líneas e imágenes (por ejemplo, Pingel, 1999; 2000). Esto es especialmente relevante para las asignaturas de las Ciencias Sociales, las que históricamente han tenido un rol clave en la ‘oficialización’ del proyecto modernista de Nación-Estado, pero también para las sociedades en conflicto, donde los currículos y los textos de Ciencias Sociales adquirieron un rol fundamental en la explicación, justificación, mantención y resolución de conflictos (ver, por ejemplo, Pinson, 2007; Soysal y Antoniou, 2002).

## CURRÍCULO, TEXTOS Y CIENCIAS SOCIALES

Los textos son muy significativos dentro de los sistemas educativos porque reflejan los desarrollos curriculares, especifican e interpretan el contenido del currículo y lo estructuran de una forma adecuada para la enseñanza y el aprendizaje (Koutselini-Ioannidou, 1996). Es así como desempeñan un rol pedagógico muy importante. Sin embargo, los textos pueden ser limitantes, ya que a menudo dominan el currículo completo al punto de excluir otros materiales (Cortes y Fleming, 1986; Nieto, 1996). Por ejemplo, en Grecia se ha descubierto que los alumnos utilizan el texto para el 90% de sus clases (Flouris y Calogiannaki, 1996). Aunque los textos interactúan con el currículo y los profesores, son extremadamente impor-

tantes no como ‘textos en sí mismos sino por los amplios debates sociales y políticos, las luchas y las orientaciones que representan’ (Soysal, 2002, p. 280). Como señalan Schissler y Soysal (2005):

Los textos no solo entregan conocimientos; representan lo que generaciones de alumnos aprenderán sobre sus propios pasados y futuros, como también las historias de otros. En los textos, encontramos lo que la sociedad desea transmitir a la próxima generación [...] El análisis de textos es un excelente medio para captar los parámetros sociales y políticos de una sociedad dada, sus preocupaciones sociales y culturales, sus ansiedades y temores. [...] Los textos de historia, geografía y educación cívica, aunque simplificados, nos muestran la organización temporal, espacial y discursiva básica de las regiones, de las naciones y del mundo (pp. 7-8).

El hecho de que un volumen tan significativo de investigación haya sido realizado en torno a los textos, ejemplifica su importancia política en los sistemas educativos nacionales (cf. Apple y Christian-Smith, 1991). Muchos estudios han revelado, por ejemplo, el etnocentrismo, los estereotipos, el racismo y los prejuicios en los materiales educativos y, en particular, en los textos de Historia y Geografía. Esto se ha visto en EE.UU. (Nietero, 1996), el Reino Unido (Maw, 1991), Los Balcanes (Koulouri, 2001; Kapsalis, Bonides y Sipitanos, 2000), Europa (Coulby, 1995; McLean, 1990) y Chipre (POST-RI 2004; 2007; AKTI 2004; Papadakis, 2008; Koullapis, 2002; Kizilyurek; 2002; Philippou, 2004).

## **METODOLOGÍA**

Esta ponencia se basa en tres conjuntos de datos de investigaciones sobre currículos y textos de Historia, Geografía y Educación Cívica para ejemplificar cómo se ha realizado esto en el contexto dividido de Chipre, donde una educación formal (segregada) ha estado históricamente estimulando el nacionalismo y el conflicto entre las dos comunidades más grandes de la isla, los chipriotas griegos y los chipriotas turcos. En los tres casos, se adoptó una perspectiva constructivista social y se usaron métodos cualitativos, combinando análisis de contenido y discurso. Las herramientas de análisis empleadas para analizar el texto se desprenden de teorías nacionalistas y análisis de ciudadanía estatal y nacional (chipriota) griega, además de análisis poscoloniales y posestructuralistas de construcciones de ‘Europa’, ‘identidad europea’, y ‘ciudadanía europea’. En el primer ejemplo, los programas de estudio y los textos de Historia y Geografía para 5º año básico fueron analizados para identificar construcciones de Europa y la dimensión europea (Philippou, 2007). En el segundo ejemplo, se analizaron programas y textos de Historia, Geografía y Educación Cívica de educación primaria y secundaria para explorar cómo las soluciones al problema de Chipre (y por extensión la identidad chipriota) fueron construidas en los textos (Philippou y Varnava, por aparecer en febrero de 2009). En el tercer ejemplo, todos los textos de Geografía de educación primaria y secundaria fueron analizados para investigar las construcciones de ‘Europa’, la ‘identidad y ciudadanía

europea' (Philippou, 2008). En los tres casos, los programas de estudio y textos analizados fueron aquellos utilizados en la educación chipriota-griega, los cuales son publicados en forma centralizada por el Ministerio de Educación y Cultura de la República de Chipre. Algunos de estos textos son importados de Grecia y son publicados por el Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos respectivo.

## **RESULTADOS**

Los análisis de estos documentos condujeron a varios resultados que se presentan en detalle en las respectivas publicaciones de estos estudios. Mi objetivo en esta ponencia es recoger algunos temas en común entre los resultados de estos tres estudios, de manera de tratar los temas que conciernen a este seminario. Los temas son los siguientes: la ciudadanía chipriota (griega), la identidad y ciudadanía europea, y construcciones de los 'otros'.

### **1. Ciudadanía (griega)-chipriota**

Las construcciones de ciudadanía chipriota (griega) eran impresionantemente similares en los tres estudios; se identificaron cuatro mecanismos clave a través de los cuales se construía en el texto. En primer lugar, el uso del lenguaje en el texto era tal, que el término 'chipriota' o 'nación' sistemáticamente denotaban chipriota-griego o nación griega en Chipre, implicando que todos los chipriotas son griegos y que los demás, incluso los chipriotas turcos, no son chipriotas. Segundo, la narrativa histórica apoyaba una construcción de identidad chipriota como griega y de Chipre como históricamente griego, monocultural y excluyente de otras (antiguas y nuevas) comunidades y minorías de Chipre, incluyendo a los chipriotas turcos. Esta es una narrativa histórica lineal de victimización que 'esencializa' la identidad griega en lazos sanguíneos de hermandad y en un grupo nacional no diferenciado. Como Chipre es construido como 'históricamente griego' y los turcos como conquistadores recientes, luego la presencia de chipriotas turcos es deslegitimada porque son vistos como remanentes de 'conquistadores' o productos de la 'islamización' o, en el mejor de los casos, una minoría, un grupo cultural sin derechos políticos. Este hecho formula el tercer mecanismo a través del cual la identidad chipriota se forma en el texto. El cuarto mecanismo identificado se refiere al contenido atribuido a la identidad chipriota en comparación con la griega. Los textos sobre griegos y turcos de Chipre, definen sus identidades como nacionales (etnoculturales) y distintas, cada una vinculada con una patria respectiva, usando símbolos nacionales e himnos diferentes. Por otro lado, la identidad chipriota es atribuida a un contenido cívico-legal, que vincula a los chipriotas con la República de Chipre como estado y lugar de residencia sin atractivo emocional ni psicológico. Este tipo de atractivo es más evidente en los textos analizados cuando los lazos históricos, económicos o culturales con Grecia son explicados.

### **2. Europa y la Ciudadanía Europea**

El segundo tema que surgió involucra los contenidos atribuidos a 'Europa' en el texto y, por extensión, a la ciudadanía e identidad europea. 'Europa' es entendida como un concepto con contenido etno-cultural heredado de los griegos, los romanos y los cristianos cuando se

discuten las representaciones históricas y culturales del continente. Esta definición incluye a Chipre debido a su perfil griego y cristiano para los textos: se considera a Chipre europeo porque es percibido como firmemente asociado a la cultura greco-romana y al legado cristiano. Esto implica una interpretación orientalista de Europa y de Occidente (ver Said, 1993), que históricamente ha reforzado prácticas imperialistas y coloniales alrededor del mundo, incluyendo Chipre. Cuando se trata de la ciudadanía europea, habitualmente es definida en el texto como una identidad política que está directamente vinculada con la Unión Europea, de la cual la República de Chipre es estado-miembro desde 2004. Sin embargo, esto también tiende a ser excluyente, ya que la ciudadanía europea presupone la ciudadanía de la República de Chipre, que se complicó por la división de la isla y por el hecho de que las autoridades chipriotas turcas no reconocen a la República de Chipre como representativa de ellos, sino como representativa de la comunidad griega chipriota.

### 3. 'Otros: 'Enemigos', invisibles, o solo otros

El tercer tema es muy relevante para los temas de identidad previos (ya sea nacional o europea), porque a menudo el 'ser' es definido en los textos como opuesto a los 'otros'. Para los textos chipriotas griegos analizados, estos 'otros' pueden clasificarse en tres grupos. El primer grupo es el más común, el eterno 'Otro', el 'enemigo', los 'turcos'. Se les retrata en los textos en términos similares cuando el foco es el presente o el pasado, insinuando que como han sido históricamente 'bárbaros', 'incivilizados' y 'conquistadores' desde los tiempos del Imperio Otomano (1571-1878 DC), hoy mantienen las mismas características, como es el caso de los recientes invasores de Chipre en 1974. Es interesante notar que los chipriotas turcos son comparativamente invisibles en el texto, ya que hay referencias más frecuentes a los 'turcos' y los 'turcos de Chipre' que a los chipriotas turcos. De la misma manera, otros grupos chipriotas minoritarios son invisibles en los textos, ya que rara vez se hace referencia a los armenios, los maronitas y los latinos, y sus puntos de vista no están en el texto.

En tercer lugar, cuando otros 'otros' son investigados, generalmente se trata de grupos nacionales o países estudiados para Geografía, o pueblos que tuvieron algún rol en el curso histórico de Chipre o de Grecia en la Historia. El conocimiento entregado sobre otros pueblos tiende a ser estereotipado; aunque esto deriva de un esfuerzo benevolente por enfatizar algunas de las características positivas y los rasgos atractivos de cada país, cultura y pueblo, en varios capítulos hay secciones que tratan sobre las características de cada pueblo y que proveen información estereotipada. La manera en que estas características se atribuyen a cada nación es subjetiva y absoluta; también implica que cada grupo nacional es homogéneo y que, por ejemplo, solo los alemanes viven en Alemania, los italianos en Italia, y así sucesivamente. Por ejemplo, en el texto de Geografía de 5º año básico, los italianos son caracterizados como 'impulsivos, expresivos y de comportamiento amistoso hacia los visitantes extranjeros' (p. 183). Los británicos 'combinan su amor por el verde con su amor por la vida natural' (p. 136). En los textos de Historia, los 'otros' son generalmente retratados en términos negativos, porque entran en la narrativa histórica amenazando a la nación griega, al Imperio Bizantino o a Chipre. Por ejemplo, en el texto de Historia de 5º básico, que se centra en la historia bizantina,

la referencia a otros pueblos ocurre cuando interfieren con sus fronteras o cuando el imperio sale a conquistarlos. Este es el caso de pueblos europeos como los eslavos, búlgaros, rusos, ávaros, genoveses, venecianos, normandos y otros. No hay ningún esfuerzo por ver estos movimientos más allá de su carácter ‘agresivo’ contra Bizancio, lo que implica que estaban motivados por la codicia más que por la necesidad. De manera similar, los pueblos no europeos (persas, árabes, turcos-otomanos) son vistos como enemigos peligrosos no solo para el imperio, sino para toda Europa o el Cristianismo. El Imperio Bizantino por lo tanto se convierte en un bastión único y defensor de todo el continente. Es interesante ver cómo este enfoque a menudo construye ‘Occidente’ o ‘Europa’ con características de enemigo cuando la Iglesia Católica y los cruzados se enfrentaron con el Imperio Bizantino por Oriente.

## **DISCUSIÓN**

Los resultados de estos tres estudios contribuyen a nuestra comprensión del currículo (incluyendo los programas de estudio y los textos) como texto político e ideológico, como un constructo histórico y cultural, que refleja ciertas construcciones de identidad y otras, que legitiman ciertas versiones del pasado y, por extensión, del futuro en el caso de Chipre. Estos son temas importantes para la teoría curricular y la sociología del currículo. Sin embargo, me gustaría finalizar esta ponencia dirigiendo nuestra atención a los profesores y lo que la investigación de textos podría significar para ellos. La investigación de textos no debe o no debería ser útil solo a nivel de políticas, currículo y planificación de ‘alto perfil’, o para propósitos académicos. También es fundamental en la formación inicial y en la capacitación de los profesores en ejercicio como una forma de informar al mundo de ‘bajo perfil’ del aula y la enseñanza. En otras palabras, la investigación de textos debería hacerse disponible, a través de seminarios y conferencias como esta, o durante la capacitación de profesores en ejercicio en cursos de universidades destacadas de manera que los profesores desarrollen herramientas para relacionarse críticamente con los textos mientras se les enseña a tratar problemas de nacionalismo o euro-centrismo (como los que se presentaron antes en esta ponencia) u otros temas que el texto ponga a nuestra disposición (como los presentados por colegas en este seminario hoy). Esto es importante no solo porque se espera que los profesores usen exhaustivamente los textos en la sala de clases, sino también porque se espera que ellos se relacionen críticamente con los textos como una de la multiplicidad de potenciales fuentes y herramientas a usar durante la enseñanza. En algunos países donde se aplica una política de un solo texto, deben enseñar un texto prescrito. Cualquiera sea el texto que los profesores tengan disponible, sin embargo, su rol es igualmente importante en la manera que decidirán usarlo durante la enseñanza.

Podría decirse que un muy ‘mal’ texto puede ser usado de maneras pedagógicamente positivas, si el profesor está entrenado no solo para ‘seguir’ el libro página por página, sino también para seleccionar, complementar, criticar, re-jerarquizar, reemplazar, y así sucesivamente, algunas de las actividades o materiales disponibles en los textos. Esta es la razón por la cual yo diría que, a pesar de que la investigación de textos es importante desde una perspectiva

académica en y de sí misma, alcanza su máximo potencial de impacto si es movilizadora hacia la formación de profesores, si es utilizada para empoderar a los profesores para que vean el currículo no como algo dado o 'natural', sino como un texto ideológico o político, como una construcción cultural. A la vez que se reconoce el inmenso rol de los profesores, esto no deberían usarlo las autoridades educacionales como una 'excusa' o argumento para mantener en uso en los colegios textos obsoletos, pedagógicamente pobres o tendenciosos. Por el contrario, la investigación de textos (incluyendo la investigación sobre cómo los usan los profesores en clase) apoya los argumentos para la revisión frecuente y académicamente sólida de antiguos textos o la autoría de nuevos textos, para tratar las debilidades que ha detectado. Desde los años '60 y '70, ha habido varios ejemplos de investigaciones (por ejemplo Elliott, 1991; Carr y Kemmis, 1986; Hopkins, 2002) que involucran a los profesores en investigación acción y participativa para el desarrollo de currículo y materiales didácticos. Estos ejemplos reúnen a investigadores y profesores de forma complementaria, de manera que la práctica del currículo sea reflexiva y que el desarrollo curricular sea dinámico. Para este propósito, y especialmente en el caso de sistemas educativos centralizados como el griego-chipriota, los Ministerios y autoridades educativas necesitan trabajar en conjunto con las universidades y escuelas no solo para iniciar investigaciones sino también para facilitarlas y capitalizar sus resultados. Esto significa reconocer tanto la complejidad de los fenómenos educativos y curriculares como el poder de los profesores en la implementación curricular; un verdadero desafío académico y político.

## REFERENCIAS

- AKTI. (2004). *Έκθεση για τα βιβλία Ιστορίας και Λογοτεχνίας της 3ης Δημοτικού σε σχέση με την προώθηση της βίας και του εθνικισμού* [Informe de los Textos de Historia y Literatura de 6º año básico en relación a la promoción de la violencia y el nacionalismo], Nicosia: Centro AKTI de Estudios e Investigación.
- APPLE, M. & Christian-Smith, L. K. (1991). The politics of the textbook. En M. Apple & L. K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 1-21). London: Routledge.
- BONIDES, K. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις* [El contenido de los textos escolares como objeto de investigación: investigación diacrónica de investigación relevante y enfoques metodológicos]. Atenas: Publicaciones Metehmio.
- CARR, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- CORTÉS, C. E. & Fleming, D. B. (1986). Global education and textbooks. *Social Education*, 50 (5), 340-4.
- COULBY, D. (1995). Ethnocentricity, postmodernity and European curricular systems. *European Journal of Teacher Education*, 18 (2/3), 143-53.
- ELLIOTT, J. (1991) *Action Research for Educational Change*, Buckingham: Open University Press.
- FLOURIS, G. S. & Calogiannaki, P. (1996). *Εθνοκεντρισμός και εκπαίδευση: η περίπτωση των Βαλκάνιων λαών και Τούρκων στα ελληνικά σχολικά βιβλία: αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση* [Etnocentrismo y educación: el caso de los pueblos balcánicos y los turcos en textos griegos; una oportunidad de reflexión y discusión], *Paidagogiki Epitheorisi* [Revista Pedagógica], 23, 207-48.

- HOPKINS, D. (2002). *A teacher's guide to classroom research*. Buckingham: Open University Press.
- KAPSALIS, A., Bonides, K. & Siptanos A. (Eds) (2000). *I eikona tou 'allou'/geitona sta sxolika vilvia ton Balkanikon choron [La imagen del 'otro'/vecino en los textos escolares de los países balcánicos]*. Atenas: Typothito-George Dardanos.
- KIZILYUREK, N. (2002). National memory and Turkish-Cypriot textbooks. In C. Koulouri (Ed.), *Clio in the Balkans, The Politics of History Education* (pp. 431-442). Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe.
- KOULOURI, C. (2001). The tyranny of history. In C. Koulouri (Ed.), *Teaching the history of Southeastern Europe* (pp. 14-25). Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe; Southeast European Joint History Project.
- KOULLAPIS, L. (2002). The Subject of History in the Greek Cypriot Educational System: A Sub-set of the Greek Nation. En C. Koulouri (Ed.), *Clio in the Balkans, The Politics of History Education* (pp. 406-413). Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe.
- KOUTSELINI-IOANNIDOU, M. (1996). *Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων* [Marco teórico para la evaluación de textos], *Nea Paideia [Nueva Pedagogía]*, 79, 70-7.
- MAW, J. (1991). Ethnocentrism, history textbooks and teaching strategies: presenting the USSR. *Research Papers in Education*, 6 (3), 153-69.
- MCLEAN, M. (1990). *Britain and a single market Europe; prospects for a common school Curriculum*. London: Kogan Page.
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE (1995). *Gnorizo ton kosmo; Eypopi kai Mesi Anatoli [Conociendo el mundo; Europa y Medio Oriente]* (3a ed). Nicosia: Servicio de Desarrollo Curricular.
- NIETO, S. (1996). *Affirming diversity; the socio-political context of multicultural education* (2nd ed). New York: Longman.
- PAPADAKIS, Y. (2008) Narrative, Memory and History Education: A Comparison of Schoolbooks on the 'History of Cyprus', *History and Memory*.
- PHILIPPOU, S. (2008). *Η 'Ευρώπη' στα αναλυτικά προγράμματα και εγχειρίδια Γεωγραφίας: Χαρτογραφώντας το πεδίο και την έννοια ('Europa' en currículos y textos de Geografía: diseñando el campo y el concepto)*, Ponencia presentada en la 10<sup>ª</sup> Conferencia Panchipriota de la Asociación Pedagógica Chipriota 'Calidad en educación: investigación y enseñanza', 6 y 7 de junio de 2008, Nicosia, Chipre.
- PHILIPPOU, S. (2007). Re-inventing 'Europe': the case of the European dimension in Greek Cypriot curricula of History and Geography. *The Curriculum Journal*, 18 (1), 57-88.
- PHILIPPOU, S. (2004). Developing a European dimension in education: the case of Byzantine History in primary curricula in Cyprus. En S. Philippou & C. Makriyianni (Eds.), *What does it mean to think historically? Approaches to teaching and learning history* (pp. 87-101). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research.
- PHILIPPOU, S. and Varnava, A. (forthcoming 2009) Constructions of solution(s) to the Cyprus problem: exploring formal curricula in Greek-Cypriot state schools. En A. Varnava and H. Faustmann (eds), *The Failure to Reunify Cyprus: The Annan Plan and Beyond* (London: I.B. Tauris).
- PINGEL, F. (2000). *The European home: Representations of 20th century Europe in history textbooks*. Strasbourg: Council of Europe.
- PINGEL, F. (1999). *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision*. Hannover: Hahn/UNESCO/Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- PINSON, H (2007) Inclusive curriculum? Challenges to the role of civic education in a Jewish democratic state. *Curriculum Inquiry*, 37 (4), 351-382.
- POST-RI. (2007). *Textual and visual analyses of the lower secondary school history textbooks; comparative analysis of the old and new history textbooks*. Education for Peace II. Nicosia: POST-Research Institute.
- POST-RI. (2004). *Pilot application for the History and Literature books of the 5th grade of Turkish Cypriot elementary education*. Education for Peace I. Nicosia: POST-Research Institute.
- SAID, E. (1993). *Culture and imperialism*. London: Chatto & Windus.
- SCHISLER, H. & Soysal, Y. (Eds) (2005). *The nation, Europe, and the world: Textbooks and curricula in transition*. Oxford: Berghen Books.
- SOYSAL, Y. N. (2002). Locating Europe. *European societies*. 4 (3), 265-84.
- SOYSAL, Y.N. & Antoniou, V. L. (2002). A common regional past? Portrayals of the Byzantine and Ottoman heritages from within and from without. En C. Koulouri (Ed.), *Clio in the Balkans; the Politics of History Education* (pp. 53-72). Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe.

# Los textos escolares y la historia regional

PAOLA NORAMBUENA  
JUAN CARLOS YÁÑEZ

**L**a presente ponencia se enmarca dentro de un proyecto de investigación mayor, de carácter crítico exploratorio, sobre las modalidades de integración de la historia regional en los textos escolares aprobados por el Ministerio de Educación en el subsector Historia de Chile.

Se parte del supuesto que los estudios centrados en la capital (y en general la zona central del país) han primado a la hora de elaborar los textos escolares, proyectando esa historia como clave explicativa de la historia nacional.

Señalamos que tal situación no permite visualizar las relaciones entre la historia regional y la nacional, y el aporte que los estudios locales pueden hacer a la comprensión de los procesos nacionales. Además de no estar en consonancia con las exigencias de la reforma educacional actual, la cual apunta a contextualizar la enseñanza, incorporando la realidad local como forma de reconocimiento del entorno por parte del alumno, tal como lo señalan los Planes y Programas de Historia y Ciencias Sociales (2º Año de Enseñanza Media).

## LA HISTORIA REGIONAL

Los estudios de historia regional han tenido un importante auge en los últimos años. Algunos contextos institucionales emergentes y cambios en la propia disciplina histórica explican tal desarrollo.

En primer lugar, la consolidación de las carreras de Historia y Geografía en diversas Universidades del país, tanto en el norte como en el sur, han permitido la promoción de investigaciones en torno a temáticas regionales. Estudios como el de las relaciones fronterizas (Sergio Villalobos, Jorge Pinto, Leonardo León, por nombrar sólo algunos), el conocimiento de los pueblos originarios (José Bengoa, Jorge Hidalgo, Luis Carlos Parentini, Holdenis Casanova), poblamiento y ocupación de los espacios (Mateo Martinic, Sergio González, Luis Carreño)



han recreado una historia que enriquece las visiones largamente asentadas y que relacionan estrechamente la historia nacional con la historia de la zona central.

En segundo lugar, la consolidación de los Congresos de Historia Regional y Nacional han promovido los espacios académicos de diálogo interdisciplinario que han profundizado el conocimiento de los diferentes ámbitos regionales. En este sentido, estudios sobre los procesos económicos y sociales, han encontrado en la historia regional un área productiva para su desarrollo, ya que suponen, por una parte, una crítica directa a la historia centrada en lo político, y sugieren, por otra, que los rasgos característicos y explicativos del desarrollo regional pasan por los procesos económico-sociales, frente al hecho evidente de lo tardío de la presencia del Estado-Nación en estos espacios.

En tercer lugar, la crisis de paradigma que han enfrentado las ciencias sociales, y en particular, la historia, ha puesto de relieve que los grandes relatos explicativos de la historia universal y nacional no permiten dar cuenta de los procesos locales, ni profundizar en un adecuado conocimiento de la realidad. Frente a esta crisis de paradigma las respuestas han apuntado al diálogo interdisciplinario (tempranamente con la etnología y antropología, y más tardíamente con la economía y sociología) y el rescate de temáticas nuevas: Estudios sobre movimiento sociales, grupos emergentes (indígenas, infancia, sujetos populares, mujeres, etc.), zonas invisibilizadas (vida privada), entre otros.

En este contexto los estudios regionales, largamente menospreciados frente a una historia nacional centrada preferentemente en lo político, se han posicionado en un doble efecto:

- a) Permiten hacer historia construyendo miradas locales, las cuales integradas a otros espacios, enriquecen la comprensión de los procesos de carácter nacional.
- b) Es en los estudios regionales donde se puede avanzar hacia investigaciones más integradas del ámbito del conocimiento, incorporando variables económicas, sociales y culturales, que la historia nacional –por su naturaleza de síntesis– les cuesta más abordar.

¿En qué medida estos avances en las perspectivas historiográficas han sido incorporados en los actuales textos escolares? La presentación de nuestro problema requiere preguntarnos sobre la pertinencia del texto escolar en la enseñanza de la historia y la necesidad de incorporar en él las temáticas regionales. Para lo primero, debemos contextualizar el rol actual que el texto escolar juega en el conjunto del sistema educativo.

### **LOS TEXTOS ESCOLARES COMO ESPACIOS DE DIÁLOGO E INTEGRACIÓN**

Los textos escolares siguen siendo relevantes como herramienta de enseñanza, centrándose en ellos los contenidos reconocidos en el currículo oficial, así como su carácter integrador de la cultura nacional. (*Informe del Consejo Asesor de Textos Escolares, 2000*).

El Ministerio de Educación ha centrado su acción en relación a los textos escolares, mejorando sus estándares de calidad, a través de licitaciones públicas, y aumentando el presupuesto, a fin

de alcanzar una mayor cantidad de alumnos, así como de subsectores y niveles de aprendizaje, calculándose que en la actualidad el número de textos escolares repartidos gratuitamente alcanza los 15 millones (Ministerio de Educación, 2007). Además, se ha reconocido en ellos un elemento clave en la transferencia de conocimientos, el desarrollo de competencias de los alumnos y el acceso equitativo a la educación (Cristián González, 2007).

Sin embargo, estudios recientes demuestran que los textos escolares en general son bien evaluados por parte de los estudiantes y profesores, aunque las estrategias para su correcto uso no han cambiado en el último tiempo, usándolos los profesores para “pasar materia y los alumnos para copiarla” (Ministerio de Educación, 2006).

Por otra parte, las exigencias didácticas siguen centrándose en un aspecto importante en la elaboración y uso de los textos escolares, ya que debieran ser ellos los que incorporen los últimos avances de la disciplina histórica. La visión crítica al respecto, apunta a la falta de relación entre el conocimiento producido por la investigación y la academia –y que supone enfoques epistemológicos y metodológicos nuevos, tendientes a promover relecturas de los problemas históricos– y la enseñanza de la historia que se hace en el aula –lo cual supone enfoques didácticos–, lo que redundaría en una simple transferencia de contenidos (reproducción) y sin posibilidades de renovar el currículo de Historia y Ciencias Sociales (José Carlos Gibaja, 1998). Al respecto Rafael Valls señala explícitamente: “No parece que pueda aceptarse como un buen manual de historia, desde una perspectiva teórica, aquel que, aparte de disponer de una estructura formal y didáctica clara y aceptable, no establezca una relación activa y crítico-creativa con el alumnado o no lo incite al desarrollo de sus capacidades de argumentación, comparación o razonamiento histórico” (2001).

Es sintomático que el *Estudio sobre uso de textos escolares en Enseñanza Media. Resumen Ejecutivo* (Ministerio de Educación, 2006), muestre, para el caso de Historia y Ciencias Sociales, una alta satisfacción de los profesores sobre los contenidos que ofrecen los textos escolares (valorándose en especial el uso de conceptos, gráficos, planos y mapas), pero al momento de preguntarle a los alumnos, la más baja evaluación (con un 36% en 2º Medio) esté relacionada con el hecho de que los contenidos no les parecen cercanos a sus intereses.

Esto nos lleva a plantearnos otro aspecto clave: El marco curricular.

En el Marco Curricular actual se expone con insistencia que la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales no se constituya en un saber lejano desvinculado del mundo de los estudiantes, orientado a “desarrollar una actitud de respeto a la diversidad histórico-cultural de la humanidad y valorar la propia identidad”, evitando, además, una historia sesgada, a través de la actualización permanente de los contenidos y fomentando el uso de las evidencias (*Marco Curricular*. Ministerio de Educación Decreto 220/1998, p.97). Si bien pueden ser valorados tales objetivos a lograr por la disciplina histórica, sorprende la falta de referencia al rol que debiera jugar la historia regional en el cumplimiento de esos objetivos.

Tal vacío se manifiesta también en los *Objetivos Fundamentales Transversales*, donde se expone de forma clara la búsqueda en los alumnos del “desarrollo de un sentido de iden-

tividad personal [...]", con lo cual se parcela –a nuestro entender– la Identidad en planos psicológicos y del conocimiento, y no “transversalizados” por el reconocimiento y valoración de su propia historia regional. Además se señala que los alumnos debieran desarrollar una “actitud reflexiva y crítica” para que puedan comprender y reforzar la “Identidad nacional y la integración social”, aunque en ningún momento se hace referencia a lo imprescindible que resulta la incorporación de la historia regional en el reforzamiento de dicha “identidad nacional”. Por último, en el ámbito del desarrollo del pensamiento, se espera que los alumnos alcancen la habilidad de resolver problemas, enfrentando con una disposición crítica diversas situaciones, tanto del ámbito familiar, escolar y laboral (*Marco Curricular*. Ministerio de Educación, Decreto 220/1998, p.21), pero no se señala nada respecto al hecho que esas habilidades deben permitirle resolver problemas cuya génesis se encuentra –aunque no de forma excluyente– en la propia historia regional.

Por otra parte, en el *Marco de la Buena Enseñanza*, en el apartado “Preparación de la enseñanza: Implementación del currículum para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad”, se indica que los profesores no enseñen su disciplina en el “vacío” sino que lo hagan considerando los contextos específicos y particulares de sus alumnos, en especial sus “particularidades culturales y familiares” (*Marco de la Buena Enseñanza...* Ministerio de Educación p.8), con lo cual –creemos– la historia regional debe ser considerada de forma efectiva en los Planes y Programas, y por ende en los textos escolares.

El mismo Ministerio de Educación identifica como una de las principales demandas que la sociedad le hace hoy al sistema educativo, es que éste debiera sustentarse en una “conciencia ética de valores universales y en sentimientos de pertenencia y de identidad nacional” (*La Reforma en Marcha: buena educación para todos*. Ministerio de Educación, 1998, p.20) lo que constituye una muestra más de lo necesario que es considerar explícitamente los marcos –personales o locales– en los cuales se conforma ese sentido de pertenencia.

Si analizamos más detenidamente los Planes y Programas de Enseñanza Media, no deja de sorprender el enfoque regional con el cual se abordan los contenidos geográficos en el Primer Año, con lo cual se deja claro que un adecuado conocimiento geográfico del país debe partir conociendo la geografía de su región. Tal enfoque está ausente en el programa de Segundo Año de Enseñanza Media. En este Programa los contenidos están centrados en el aprendizaje de la Historia de Chile, para lo cual se plantean cinco unidades y diez objetivos fundamentales. Con ello se espera que los alumnos logren una “visión global” del desarrollo de la historia nacional y comprendan que la situación actual de su país responde a los procesos históricos que constituyen su pasado.

Para lograr los objetivos planteados se proponen dos ejes articuladores: Una cronología sistemática y la vinculación de los contenidos estudiados con las “experiencias más cercanas de los alumnos”. La presencia de estos ejes se funda en la idea de que es imposible estudiar toda la Historia de Chile en un solo año, por lo tanto la sistematización cronológica y la vinculación de lo aprendido con el entorno y realidad cercana, deberían permitir al estudiante asirse de

las estrategias y herramientas necesarias para continuar por sus propios medios aprendiendo aquellos procesos históricos que no se trabajaron en profundidad. Si nos situamos en el segundo eje articulador, el objetivo debe apuntar a lograr que los alumnos empaticen con las vivencias de los grupos humanos que participaron en los procesos históricos, asegurando de paso un aprendizaje significativo. Sin embargo, a la hora de integrar esos ejes articuladores con los Objetivos Fundamentales sólo uno de ellos estimula a conectar lo aprendido con el “entorno próximo”, motivando a que “aquello” que aprenden los alumnos lo conecten con su región, su provincia o comuna.

En cuanto a las actividades propuestas por el Ministerio de Educación, la gran mayoría de ellas apuntan a conectar los temas con la identidad nacional, pero sólo algunas acercan los contenidos con el entorno más cercano. Lo mismo ocurre con las evaluaciones, las cuales son muy variadas, pero sin avanzar lo suficiente en conocer cómo los estudiantes conectan los contenidos de la historia nacional con la realidad de su propia región o qué nuevos conocimientos construyeron a partir de esta conexión. Por último, en relación con la bibliografía propuesta, se hace más evidente aún el escaso peso que tiene la historia regional y la poca incorporación de los avances historiográficos que se han realizado en este ámbito en las últimas décadas.

## CONCLUSIONES

Sin embargo, pese a este enfoque crítico, reconocemos los avances que ha significado la actual Reforma Educacional a la hora de pensar en una historia nacional mucho más comprensiva y promotora de competencias en los alumnos, ampliando los contenidos históricos hacia temas que hasta hace algunos años eran incluso poco reconocidos por la historiografía nacional, como el estudio de actores emergentes (mujeres, niños, trabajadores, indígenas, etc.) y realidades nuevas (culturales y sociales). Por lo mismo no deja de sorprender la escasa relevancia que tiene en los programas de estudio la historia regional y el poco reconocimiento de los avances que la historiografía ha realizado en ese ámbito en los últimos años, lo que explicaría en último término el escaso peso que tienen estas temáticas en los textos escolares.

Así, las directrices que el Ministerio de Educación formula para la elaboración de textos escolares, adolecen de los mismos vacíos ya señalados en el análisis de los programas de estudio, es decir la incorporación de nuevos contenidos históricos y la búsqueda de relación con el entorno social, pero sin potenciar el estudio de la historia regional. Por ejemplo, en una de las directrices del Ministerio de Educación para la elaboración de los textos escolares –en nuestro caso para el Segundo Año Medio– se hace referencia al marco espacial como elemento de contextualización y comprensión de los procesos históricos, aunque no se explota lo suficiente la noción de espacio, para avanzar hacia la comprensión de los procesos regionales. Así se señala que el “Texto debe explicitar la especialidad de los procesos históricos como una dimensión esencial para explicar la complejidad social, sin reducirlo a un escenario topológico de los acontecimiento relatados” (Ministerio de Educación). Sin

embargo, no se aclara que ciertos procesos históricos, como la dimensión económica, sólo pueden ser comprendidos desde una perspectiva regional, entendiendo por regional no la división política administrativa, ni la referida a lo puramente geográfico, sino la *relación dinámica y sistémica que se produce entre actores, intereses y procesos locales*, que ayudan a comprender la historia nacional.

De todas formas, un estudio mayor debiera enfocarse a comprender cuáles son las dificultades prácticas y operativas en el ámbito del quehacer editorial, a la hora de optar por uno u otro diseño (en cuanto a forma y contenido) de texto escolar, ayudando a comprender, pero sobre manera superar, los enfoques historiográficos reducidos que operan a la hora de elaborar los textos escolares.

## BIBLIOGRAFÍA

- GIBAJA, José Carlos “La historia que se hace, la historia que se aprende, la historia que se enseña». Revista IBER, N°17, Editorial Grao, Barcelona, 1998.
- GONZÁLEZ, Cristián, “La noción de discurso público en textos escolares de cuarto año de Enseñanza Media”, Revista Signos, N°63, Valparaíso, 2007.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN:  
“Marco Curricular” Decreto 220/1998.
- “Reforma en Marcha: buena educación para todos” (1998).
- “Planes y Programas de Historia y Ciencias Sociales” (1999).
- “Marco de la buena enseñanza” (1999).
- “Informe del Consejo Asesor de Textos de Estudio a la Ministra de Educación Mariana Aylwin” (2000).
- “Estudio sobre el uso de textos escolares en Enseñanza Media. Resumen Ejecutivo” (2006).
- “Requerimientos para la elaboración de textos escolares en el sector Historia de Chile y Ciencias Sociales 2º Año Medio”.
- VALLS, Rafael, “Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos”. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Venezuela, Mérida, N°6 (2001).

# Los contenidos de los libros de texto escolares de historia y ciencias sociales 1983-2006

PALMIRA DOBAÑO FERNÁNDEZ  
MARTHA RODRÍGUEZ

## LAS DÉCADAS DEL 80' Y DEL 90': DE LA POSDICTADURA A LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES

**A** mediados de los años 80' se iniciaron una serie de transformaciones que se profundizarían en los años 90' e impactaron fuertemente en el sistema educativo argentino, en la organización de la estructura curricular y el área de Ciencias Sociales en particular. Estas transformaciones, incidieron fuertemente en la producción de los libros de texto escolares y por sus características podrían ser agrupadas en dos: por un lado las intrínsecas al sistema educativo, relacionadas con cambios en la política educativa del país; y por el otro las externas al sistema educativo, relacionadas con los cambios operados al interior de las ciencias sociales, en particular de la historia y su recepción en el campo historiográfico argentino.

### 1. Las transformaciones intrínsecas

El retorno al régimen democrático en 1983 luego de 7 años de dictadura, supuso importantes cambios en la sociedad. En el sistema educativo significó repensar entre otras cosas el concepto de autoridad, los procesos de enseñanza, aprendizaje, la inclusión de nuevos contenidos, todo esto en un clima de apertura y recepción de novedades teóricas y metodológicas desarrolladas en otros contextos nacionales.

En el nivel nacional el Ministerio de Justicia y Educación completó el proceso iniciado en la década del 60' de transferencia de la administración y gestión del nivel primario a las jurisdicciones. Paralelamente, en 1984, convocó al conjunto de la sociedad y especialmente a la comunidad educativa a participar del Congreso Pedagógico Nacional cuyas actividades se

desarrollaron hasta 1988.<sup>1</sup> Una parte importante de los debates y conclusiones desarrollados en este ámbito sirvieron de base a las transformaciones de la década siguiente, en particular a la Ley federal de Educación (LFE).

En algunas jurisdicciones, las transferencias de los servicios educativos de nivel primario y los debates acerca de que transformaciones en los contenidos a enseñar eran necesarias, se plasmaron en nuevos diseños curriculares. Por ejemplo en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires en 1986 se aprobó el nuevo diseño curricular para la educación primaria (el anterior era de 1981)<sup>2</sup>.

Estos procesos se profundizaron en la década siguiente y se combinaron con transformaciones en la estructura y características del sistema educativo. Así en diciembre de 1991 por Ley 24.049 el Ministerio de Cultura y Educación traspasó a las provincias los niveles secundarios y terciario no universitario, concluyendo el proceso de transferencias de los niveles servicios educativos todavía bajo su órbita. En abril de 1993 se sancionó la discutida Ley 24.195, Ley Federal de Educación, primera ley de educación integral desde la creación del sistema en las últimas décadas del siglo XIX<sup>3</sup>.

Las características centrales de esta reforma con relación a los contenidos curriculares, pueden resumirse de la siguiente manera: Se diseñó una política curricular de definición en el nivel central, pero de aplicación descentralizada por parte de cada una de las jurisdicciones<sup>4</sup>, lo

<sup>1</sup> En este Congreso se recuperaron una serie de diagnósticos e informes producidos en los últimos años de la dictadura por grupos académicos independientes. A pesar de las diferencias y antagonismos planteadas dentro del congreso se llegó a una serie de acuerdos sobre la necesidad de descentralizar la educación a las provincias, extender la obligatoriedad escolar, revisar los contenidos y la forma de enseñarlos, focalizar en los sectores más desfavorecidos, reformular los planes y las políticas de formación docente.

<sup>2</sup> Entre los objetivos y contenidos de ciencias sociales incluidos en ese diseño curricular se destaca la inclusión de conceptualizaciones pedagógicas constructivistas como así también de una revalorización del saber didáctico y un énfasis en la función de las ciencias sociales como formadoras de sujetos críticos capaces de conocer la realidad social, interpretarla y operar sobre ella. A esto se suma el intento de introducir una renovación en los enfoques historiográficos de los contenidos, que va de la crítica a la enseñanza de la historia con fines puramente identitarios, a la introducción de la idea de procesos históricos y sus múltiples temporalidades, pasando por un tímido desembarco de la historia económica y social y una creciente importancia asignada en 6 y 7 grado a la historia americana y argentina de la 2 1/2 del siglo XIX y el siglo XX.

<sup>3</sup> Un análisis más detallado de la reforma educativa argentina de los años 90' y su comparación con otras latino-americanas puede consultarse en AAVV, *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*, Buenos Aires, 2004; Tiramonti G., *Modernización educativa de los 90'. El fin de la alusión emancipadora?*, Buenos Aires, FLACSO/TEMAS, 2001; Para una visión crítica de este proceso Cfr. Pavigianiti N., *La Ley Federal de Educación como Elemento de Regulación de la Realidad Educativa Argentina. Sus Orientaciones hacia la Privatización, la Provincialización y Descentralización de las Decisiones en los Poderes Ejecutivos y el Retiro del Gobierno Nacional del Financiamiento de la Educación Pública*, Buenos Aires, OPFYL, Cuadernos de Educación Nº 3, 1995.; AAVV, *Las reformas educativas en los países del cono sur. Un balance crítico*, Buenos Aires, CLACSO, 2005.

<sup>4</sup> Para el sistema educativo en su conjunto las modificaciones más importantes fueron: Cambios en la estructura de los niveles del sistema, reemplazando el sistema de un ciclo de escolaridad primaria de 7 años y un ciclo secundaria de 5, por un esquema de 3 niveles, uno de educación inicial de 2 años, otro de educación general básica de 9 años (dividido en 3 ciclos de 3) y el polimodal de 3 años; reforma en el gobierno y administración del sistema, estableciéndose 3 niveles de gobierno. El nivel federal a cargo del Consejo Federal de Educación (CFE) tenía como función la concertación de la política curricular, de los mecanismos de reconocimiento y equivalencia de títulos de la educación formal y no formal, y de los criterios de aplicación de la nueva estructura académica. El nivel nacional, a cargo del Ministerio de Cultura y Educación cuya función es la asistencia técnica, la coordinación para la definición de ciertos criterios normativos, la producción de información sobre las variables del sistema educativo, la evaluación del rendimiento, y el establecimiento de políticas compensatorias de diferencias de oportunidades educativas. Por último, el nivel jurisdiccional, a cargo de los gobiernos provinciales y de la ciudad de Buenos Aires quienes deben

que significó la necesidad de establecer un primer nivel de especificación curricular acordado entre autoridades nacionales y provinciales referido a que enseñar, los Contenidos Básicos Comunes (CBC)<sup>5</sup>.

Se produjo entonces una redefinición de los saberes escolares a través del establecimiento de los CBC concertados en el Consejo Federal de Educación y Cultura para todos los niveles del sistema y la formación docente. Desde el punto de vista pedagógico y académico estos contenidos fueron el resultado de distintas instancias de consulta a expertos de diferentes áreas disciplinarias, docentes, equipos técnicos nacionales y provinciales. A partir de estos CBC nacionales, pensados como el conjunto de saberes relevantes que debían ser enseñados y no como diseños curriculares, programas o planes de estudio, cada jurisdicción debía elaborar sus propios diseños curriculares, los que sobre la base de los nacionales podían ser adaptados a las situaciones particulares.

En relación a este último punto, la reforma comenzó por producir una transformación, modernización y actualización de los contenidos de ciencias sociales (área que absorbió a las materias historia y geografía pero que también incluyó aportes de la sociología, la economía, la antropología y la ciencia política). Se reemplazó la estructura de materias por áreas de conocimiento, lo que introdujo grandes cambios en los contenidos correspondientes a los años del anterior nivel secundario repartido entre el 3er ciclo de la EGB y el polimodal.

Los nuevos CBC enfatizaron la necesidad de orientar la enseñanza de las ciencias sociales hacia la explicación de los procesos históricos como resultado de las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales establecidas entre los grupos humanos en el tiempo y el espacio, con énfasis en las épocas más recientes y en el contexto argentino. La contemporaneidad, la realidad social presente, encuentra así en el análisis del ayer una de sus claves de interpretación. Por este motivo, otro de los ejes de estos nuevos contenidos son los procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social, es decir con el modo en que las disciplinas del campo de las ciencias sociales producen conocimientos.

Si bien los Contenidos Básicos Comunes no prescriben una organización curricular para la enseñanza de las ciencias sociales sino que presentan un conjunto de contenidos conceptuales y procedimentales para cada ciclo y nivel, se convirtieron en la práctica durante los

---

prestar el servicio educativo en los establecimientos de su jurisdicción y aplicar las políticas educativas decididas en los otros dos niveles; extensión de la obligatoriedad del sistema a 10 años, desde el último año del nivel inicial hasta el 9º año de la EGB; institucionalización un sistema nacional de evaluación de la calidad educativa organizado desde el ministerio nacional con el fin de evaluar el funcionamiento y la calidad del sistema; renovación de la formación docente a través de un programa masivo de capacitación y perfeccionamiento ejecutado a través de la Red Federal de Formación Docente Continua.

<sup>5</sup> Para un análisis detallado de la transformación curricular en las últimas décadas en la Argentina puede consultarse Braslavsky C., "El proceso contemporáneo de transformación curricular en la Argentina", en Filmus D. *Las transformaciones educativas en iberoamérica. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración*, Buenos Aires, Troquel, 1998.



años siguientes a la reforma en el referente usado por las editoriales para armar sus libros de área y manuales<sup>6</sup>.

La descentralización permitió a las jurisdicciones decidir que contenidos incluir en cada año y ciclo, y elaborar sus propios diseños jurisdiccionales. Así, cada jurisdicción elaboró sus diseños sobre la base de los CBC con la libertad de distribuir los contenidos del ciclo según su criterio y necesidades, lo que generó una diferenciación horizontal de los contenidos<sup>7</sup>.

Esta falta de homogeneidad, explícita en los contenidos y la estructura, es un dato de gran importancia para analizar las características del mercado editorial en los años 90' como se verá más adelante.

A fines del año 2006 se produjo una nueva reforma educativa. Se sancionó una nueva Ley de Educación Nacional que reemplazó a la Ley Federal de Educación. Excede los marcos temporales de este trabajo un análisis de sus características e impacto sobre los contenidos escolares, aunque hasta ahora no parece haber repercutido demasiado en el mercado editorial de libros de texto<sup>8</sup>.

## **2. Las transformaciones externas – Los cambios en la historiografía**

Es casi un lugar común colocar las transformaciones operadas en la historiografía occidental en las últimas tres décadas bajo un signo de crisis. Este diagnóstico remite a varios tópicos: Al estallido de los paradigmas interpretativos y metodológicos estabilizados en el siglo XIX y su capacidad explicativa; a las críticas y el asedio a la capacidad explicativa de la historia desde otras disciplinas; y a la puesta en debate y reformulación de la relación de los historiadores y de la historia con la sociedad y el estado. Esta incertidumbre abrió el espacio a la reflexión de los historiadores sobre sus prácticas y las condiciones de producción de sus discursos.

Pero también es innegable que mirada desde otra óptica las últimas décadas han sido de una gran efervescencia historiográfica. Por un lado una ampliación extraordinaria del repertorio de problemas, temas y formas de abordaje de las investigaciones históricas<sup>9</sup>, que se conju-

<sup>6</sup> Recién a fines de los años 90' el Ministerio de Cultura y Educación elaboró CBC para la EGB discriminados por año de escolaridad (y no para todo el ciclo), las jurisdicciones por su parte, a excepción de la provincia de Buenos Aires, empezaron a aprobar sus propios diseños curriculares a partir del año 1997.

<sup>7</sup> Esta heterogeneidad se extendió también al ritmo con que cada jurisdicción se fue adecuando al nuevo marco normativo. Así por ejemplo la Provincia de Buenos Aires rápidamente modificó su estructura y elaboró sus propios diseños curriculares. Cuatro años después de la sanción de la ley federal había transformado completamente su estructura académica y curricular. Por el contrario, la Ciudad de Buenos Aires nunca modificó su sistema educativo y se opuso firmemente a la transformación exigida por la ley nacional, desarrollando nuevos diseños curriculares para el primer y segundo ciclo de la escuela primaria (1º-6º grado), orientaciones para 7º grado y nuevos programas para las materias de 1º y 2º año del nivel medio. La disparidad en la implementación de la reforma no sólo es significativa entre jurisdicciones, también es grande entre los niveles y ciclos. Así, el 1er y 2do nivel de la EGB fueron implementados en forma masiva en la mayor parte de las jurisdicciones, mientras que la introducción del 3er nivel de la EGB y fundamentalmente el polimodal fueron mucho más limitados.

<sup>8</sup> La nueva ley introduce en su texto como parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: la integración regional particularmente el MERCOSUR; la causa de la recuperación de las Islas Malvinas; los procesos de quiebre del orden constitucional especialmente los de la última dictadura que derivaron en la instauración del terrorismo de estado con el objeto de reflexionar sobre el valor de la democracia y el estado de derecho; los derechos de los niños y adolescentes; la diversidad cultural de los pueblos indígenas; la igualdad y el respeto entre los géneros. Todos ellos ya incluidos con mayor o menor extensión en la propuesta editorial vigente.

<sup>9</sup> Las fronteras del territorio de investigación de los historiadores se expandieron hasta alcanzar nuevos temas como la historia de las sensibilidades, la vida cotidiana, la infancia, los olores, los sabores, la producción, circulación y

garon con la revalorización del sujeto y sus acciones –desdibujados bajo la hegemonía de la historia estructural–, y con la preocupación por las formas de difusión del conocimiento producido en la disciplina.

En la Argentina, desde la restauración de la democracia en 1983 y en el marco de un más general florecimiento de los estudios en el conjunto de las ciencias sociales, han tomado nuevo rumbo las investigaciones y reflexiones históricas acerca del pasado<sup>10</sup>. En los ámbitos académicos nacionales una de las novedades fue la consolidación del casi secular proceso de institucionalización, materializado en una serie de mecanismos y criterios historiográficos que comenzaron a actuar como reglas comunes de la disciplina, contribuyendo a la constitución de un espacio historiográfico más “profesional” en un contexto de amplia internacionalización de los estudios históricos.

Desde los años 90’, estos procesos se combinaron con un creciente esfuerzo por colocar a la historiografía nacional en diálogo con los procesos desarrollados a nivel internacional. Esto puede observarse a través de, pero no sólo, los contactos con instituciones y unidades académicas del exterior, la invitación a reconocidos historiadores extranjeros de las más dinámicas y novedosas historiografías nacionales para dictar cursos y seminarios, o la cantidad de historiadores que completan su formación en ámbitos académicos del exterior. Así historiadores, estudiantes y a través de ellos públicos más vastos como docentes de otros niveles del sistema educativo tomaron contacto y se actualizaron en temas, métodos y autores hasta entonces casi desconocidos en estos ámbitos públicos<sup>11</sup>.

El incremento de recursos destinados las universidades y organismos como el CONICET o la Agencia de Promoción Científica y Tecnológica de la SECyT contribuyó al desarrollo de estos nuevos enfoques al aumentar el número de investigadores, proyectos y equipos<sup>12</sup>.

---

consumo de bienes culturales, el cine, los lugares de la memoria, la lectura, las prácticas culturales, los ritos y las creencias, las formas de sociabilidad; nuevos sujetos como las mujeres, los niños, las minorías; nuevas formas de abordaje conceptuales o metodológicas como la microhistoria, la historia de las prácticas o la historia de los conceptos; nuevos campos como la historia de las ideas, la historia intelectual, la historia cultural o la renovada historia política.

<sup>10</sup> La rearticulación del campo intelectual perceptible a partir de la transición democrática se apoyó en la cristalización de procesos desarrollados en instituciones externas al aparato estatal. En ellas tuvieron lugar múltiples proyectos en el área de ciencias sociales base de muchas de las líneas historiográficas que se manifestarán en la década siguiente y que hundieron sus raíces casi en los inicios del régimen dictatorial. Estos equipos de investigadores sociales jugaron un papel muy importante en la transición y se fueron incorporando a las universidades públicas y privadas y al CONICET. Para una descripción más exhaustiva del estado del campo en las décadas de los 80’ y 90’ pueden consultarse Romero L. A., “La historiografía argentina en la democracia: los problemas de la construcción de un campo profesional”, en *Entrepassados*, año V, N° 10, págs. 91-106, 1996; Pagano N. y M. Rodríguez “Una aproximación a la historiografía argentina reciente: temas, debates y tendencias”, en *Actas del III Congreso Internacional de Latinoamericanistas*, Santiago de Compostela España, 2002.

<sup>11</sup> Sin dudas que los modelos historiográficos externos orientaron la renovación en los estudios históricos en esas décadas, si embargo es necesario señalar que ellos no se adoptan sin más, se tamizan localmente sobre el cedazo de las características históricas del campo historiográfico, los recursos disponibles y las especificidades de las fuentes disponibles.

<sup>12</sup> Paradójicamente este saber que se ha ido acumulando no fue objeto de una recepción masiva en el público amplio, por el contrario el consumo masivo de obras de historia desatado desde los 90’ se canalizó hacia obras no producidas en el campo profesional. Esto ha llevado a numerosas críticas externas e internas hacia el proceso mismo de profesionalización.

A diferencia de las décadas anteriores, en la última del siglo XX las nuevas tendencias historiográficas se trasladaron más o menos rápidamente al sistema educativo<sup>13</sup>. La gran cantidad de profesores universitarios e investigadores que durante los años 90' formaron parte de los elencos de funcionarios y técnicos del Ministerio de Educación, de los planteles de autores de las editoriales de libros de texto, o de los grupos de capacitadores docentes de los programas nacionales y provinciales de apoyo a la reforma educativa, fueron decisivos.

Estas transformaciones internas y externas al sistema educativo descriptas tienen gran importancia para analizar las transformaciones operadas en los contenidos de los libros de texto de historia durante estas décadas.

### **ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA**

Así como el saber histórico es un instrumento privilegiado para moldear la conciencia histórica de una sociedad; el conjunto de ideas que circulan en ella y conforman su imaginario es mucho más complejo y contradictorio que los contenidos de los libros de texto que se utilizan en la educación formal. Sin embargo, esos contenidos no son ajenos a ese imaginario *“pues lo que aparece en los libros de historia, geografía y civismo arraiga legítimamente en ideas fuertes en nuestra sociedad”*<sup>14</sup>.

Los libros de texto son los materiales curriculares con mayor incidencia en el aprendizaje en el aula y que tienen un rol directivo y configurador de la práctica docente que los hace cualitativamente diferentes de los demás recursos<sup>15</sup>. Aún fuera del aula, en general, la mayor parte del tiempo que los alumnos dedican a sus estudios y tareas gira en torno de los libros de texto.

Indudablemente, el texto es uno de los recursos del curriculum que ejerce mayor influencia en los profesores para la toma de decisiones sobre la planificación, más aún en contextos de reforma educativa. Es frecuente que las incertidumbres generadas por los cambios en la propuesta oficial, sean resueltas por los docentes a través de la elección de un libro de texto que, por lo menos en apariencia, brinda una adaptación adecuada de los currícula al aula<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> Otro período donde es perceptible este acercamiento entre campo académico y sistema educativo es en las primeras décadas del siglo XX, donde reconocidos historiadores incluidos en la llamada Nueva Escuela Histórica eran también docentes en el nivel medio y escribían libros de texto para ese nivel, tareas consideradas centrales dentro de las funciones del historiador y la historia para consolidar una identidad nacional.

<sup>14</sup> Romero L.A. (dir.), *Proyecto Visión argentino-chilena en el sistema educativo (VACHESE). Seminario de difusión y discusión de resultados. Documento de Trabajo*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1998. pág 7.

<sup>15</sup> Ver, entre otros, Parcerisa Aran, Artur: *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*, Grao, Buenos Aires, 1998, Gimeno, J. “Los materiales y la enseñanza” en Cuadernos de Pedagogía, N° 194

<sup>16</sup> Para profundizar acerca del debate sobre libros de texto y enseñanza de la historia, ver: Lanza, H.: “La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media”, en Lanza, H. y Finocchio, S., *Curriculum presente ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*, Tomo III. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.

Otro factor que marca fuertemente la necesidad de prestar atención a los textos es que la importancia del libro es inversamente proporcional al poder adquisitivo de la familia. Según C. Braslavsky, “*Esta tendencia avalaría la necesidad de que los historiadores y los investigadores en didáctica se aboquen a su análisis y mejoramiento*”<sup>17</sup>.

Por cierto, no se puede avanzar en este análisis sin tomar en cuenta que los libros de texto son resultado de distintas lógicas y no sólo de los desarrollos de la disciplina en el ámbito académico y de consideraciones de tipo didáctico. La lógica de la empresa y el mercado intervienen tanto como el estado de la historiografía o las exigencias de la reforma educativa la producción de estos libros<sup>18</sup>.

## LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA EN LAS DÉCADAS DE LOS 80’ Y 90’

### 1. Los 80 y las transformaciones en la posdictadura

Hasta mediado de los años 80’ la oferta de libros de texto de historia para el nivel medio estaba hegemonizada por una propuesta historiográfica y pedagógica que podría denominarse tradicional. En ellos predominaba el relato histórico basado en una sucesión cronológica de acontecimientos en general político-militares, con abundancia de anécdotas y centrado en personajes-héroes. El soporte de este relato eran libros de extensos párrafos con gran cantidad de información, pensados más como material de estudio, de consulta para el hogar, que para ser trabajado en el aula. En consecuencia eran valorados en función de la cantidad y veracidad de la información contenida. Cuando incluían imágenes o documentos era con la idea de que éstas hablan por si mismas, que cuentan lo que pasó, no como fuentes a las cuales interrogar.

Predominaba el libro de autor único, en general se trataba de un docente de nivel medio cuya centralidad opacaba a la de la editorial y el editor, que quedaban en segundo plano. Eran textos con una vida útil muy larga. Libros de autores como Ibáñez (1961), Astolfi (1949) o Etchart y Douzon (cuyo libro iba en 1962 por la 9<sup>ª</sup> edición) se reeditaron casi inalterados por más de dos décadas.

Sin embargo, la evolución de la disciplina reseñada en el apartado anterior sumado al entonces incipiente proceso de democratización de la sociedad contribuyeron a difundir una preocupación creciente por los contenidos, –especialmente en historia y educación cívica– que se transmitían en el sistema educativo desde el fin de la última dictadura militar. Se comenzó a pensar en los libros de texto como un medio para transmitir una cultura democrática, para formar a los estudiantes como ciudadanos.

<sup>17</sup> Braslavsky, C.: “La didáctica de la historia en dos continentes” en *Propuesta Educativa* N° 2, mayo de 1990.

<sup>18</sup> Grinberg, S.: “Texto escolar y mercado editorial en contextos de transformación educativa”. En *Propuesta Educativa* N° 17, diciembre de 1997.

Las investigaciones sobre el tema coincidían en señalar la existencia de un divorcio entre historiografía académica y los libros de texto<sup>19</sup>. Un estudio comparativo de los programas y textos de cuatro asignaturas, Historia, Lengua y literatura, Educación Cívica y Física concluyó en que el mayor retraso en relación con el desarrollo de la disciplina científica se daba en historia: “...*Nuevas corrientes que han tenido influencia en las Ciencias Sociales en general y en la Historia en particular, y que incluso han entrado en la escuela media a través de otras asignaturas, por ejemplo el estructuralismo en Lengua y Literatura, no se hicieron sentir en la enseñanza de la Historia...*”<sup>20</sup>.

Los libros de texto seguían centrándose en los gobernantes, en los hechos políticos y militares. En los pocos libros con información sobre aspectos económicos o sociales, esta era tan sintética que resultaba difícil comprender los procesos o relacionarlos con problemáticas sociales del presente<sup>21</sup>. Se podría decir que los libros carecían de lógica explicativa o interpretativa y de visiones diferentes sobre un mismo tema. Mientras las secciones dedicadas a la historia política e institucional, se organizaban según un eje cronológico; las secciones de economía y sociedad eran una simple sucesión arbitraria de temas. Los textos ofrecían una narración fragmentaria de acontecimientos que presentaban a la historia como un conjunto de hechos desconectados, formato poco útil para despertar un espíritu analítico o el pensamiento crítico.

Otro aspecto interesante es la casi ausencia de la escala regional en los libros de texto, cuestión que se agudiza en el abordaje de períodos contemporáneos. América Latina tenía muy poco espacio asignado y a esto se sumaba la descontextualización, atomización y fragmentación de los contenidos. “... *Aparentemente América Latina permanece detenida en el siglo XIX (...) a partir del inicio del siglo XX los acontecimientos de la historia latinoamericana desaparecen del texto, comienza para la historia nacional las sucesiones presidenciales (...) desconectadas de los acontecimientos internacionales; pero fundamentalmente desconectadas de la historia de América Latina...*”.<sup>22</sup> Los contenidos referidos al siglo XX se limitaban a referir conflictos entre países de la región, sin contemplar el origen y desarrollo de los problemas presentes e impidiendo la comprensión de algunos procesos continentales, regionales y nacionales.

<sup>19</sup> De todos modos, cabe anotar que el problema de la desactualización de los contenidos que transmite la escuela en el caso de la Historia no constituye un fenómeno exclusivo de nuestro país. Antes bien, como sucede con otros aspectos de los textos escolares, es un problema más general, aunque presenta características propias según los casos nacionales. Berghahn y Schissler señalan este desfase para el caso de los países de Europa Occidental y Norteamérica, donde la historia política y diplomática mantuvo su influencia en los colegios y libros de texto por lo menos hasta la década del 60 (y en algunos casos más allá), aunque su importancia en los ámbitos académicos estaba en franca declinación desde los años cincuenta.

<sup>20</sup> Finocchio, S: “Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física”, en *Propuesta Educativa*, N° 1, agosto de 1989 (pág. 53). Diagnósticos semejantes pueden leerse en Lanza H., “La propuesta oficial...”, Op. Cit.

<sup>21</sup> Este diagnóstico llevaba a C. Braslavsky a expresar “*Si los historiadores no se preocupan por procesar su producción y ponerla al alcance de la escuela y los políticos tampoco se ocupan de los programas ¿de dónde se espera que provengan los impulsos para la modificación de los libros de texto en circulación?...*”. en Braslavsky, C.: “*Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989*” en Riekenberg, M. (comp): *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*, Buenos Aires-Madrid, Alianza, 1991, pág. 73.

<sup>22</sup> Lanza, H., “La propuesta oficial”, Op. Cit., Pág. 77.

En síntesis, desde el advenimiento de la democracia en 1983 comenzaron a producirse cambios en la enseñanza de la Historia. Estos cambios se materializaron en el avance hacia una concepción más atenta a las cuestiones pedagógicas de los textos y la preocupación por incluir temas considerados de formación ciudadana o de cultura democrática. A fines de la década a esto se sumó la incorporación –aunque al principio limitada, fragmentaria y sin articulación con el conjunto– de algunos temas y problemas de la historia económica y social, áreas que habían tenido una notable expansión dentro del campo historiográfico en décadas anteriores. Estos nuevos contenidos llegaron a los libros de la mano de un nuevo plantel de autores con fuerte vinculación con los ámbitos universitarios. La escritura de estas nuevas obras fue emprendida colectivamente, involucrando a varios autores en la redacción, con fuerte presencia del editor y la editorial en el proyecto.

## 2. Los libros de texto en los años 90': entre la reforma, la academia y el mercado

A las demandas de actualización de los libros de texto provenientes del campo académico y las de inclusión de conocimientos significativos para el desarrollo de una cultura cívica democrática del propio sistema educativo (casi podría decirse de la sociedad toda) se sumó a partir del año 1994 la necesidad de renovación de la propuesta editorial para adecuarla a la nueva estructura, contenidos y criterios de la reforma del sistema educativo. Todo esto en un contexto de avance creciente de políticas públicas neoliberales y de la lógica del mercado como mecanismo de regulación y la rentabilidad como criterio dominante.

En los años 90' en un contexto de mercado editorial de libros de texto no regulado desde el estado<sup>23</sup> y de creciente expansión de la demanda producto de las transformaciones operadas en el sistema, se incorporaron al mercado varias editoriales nuevas y otras de larga existencia en el mercado local fueron adquiridas por empresas multinacionales<sup>24</sup>. Todas se lanzaron a ocupar el nicho que la necesidad de la nueva propuesta curricular oficial –nacional y jurisdiccional– había generado.

La amplia y variada producción de textos y manuales por parte de las editoriales permitió la circulación de los nuevos contenidos, no sin complicaciones en los primeros años posteriores a la reforma. Como se señaló, las diferencias en el ritmo con que ésta fue aplicada y la posibilidad de cada jurisdicción de organizar sus propios diseños curriculares, tuvo consecuencias como que los contenidos para un mismo año y nivel no siempre coincidieran, generaron difíciles interrogantes a las editoriales, que intentaron resolverlos de distintas maneras. En general primó la decisión de introducir para cada año los contenidos incluidos en los diseños curriculares de las jurisdicciones con mayor peso numérico en el mercado. Así,

<sup>23</sup> Desde el retorno a la democracia en 1983 el Estado dejó de seleccionar o siquiera recomendar los libros a utilizar en las escuelas.

<sup>24</sup> La editorial Kapelusz fundada en las primeras décadas del siglo XX fue vendida en la década del 90' al Grupo Editorial Norma que es parte de Carvajal S.A., grupo empresarial de origen colombiano; la editorial Aique fundada en los años 70' fue adquirida en el 2004 por el grupo francés Lagardere.; la editorial Santillana es parte del grupo español Santillana integrada por otras editoriales como Taurus, Alfaguara y Aguilar.

la selección de contenidos realizada por provincia de Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires, que concentran más del 70% del número total de alumnos del sistema nacional de educación, estuvo en la mira de las editoriales. Sin embargo fue una solución a medias, pues ambas jurisdicciones tuvieron como vimos posicionamientos diferentes sobre la reforma, lo que implicó para las editoriales armar dos propuestas diferentes para cada año, lo que se ampliaba aún más si, como en algunos casos sucedió, la editorial decidía hacer libros especiales para otras jurisdicciones.

Este proceso se profundizó a fines de los años 90' cuando el Ministerio de Cultura y Educación nacional y más tarde la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires empezaron a comprar libros de texto a las editoriales para distribuir en forma gratuita en las escuelas. El volumen de libros demandado contribuía a que muchas editoriales orientaran la producción del libro y la inclusión de ciertos contenidos a los que consideraban necesarios para ser seleccionados en la compra.

Una estrategia editorial para cubrir el conjunto de contenidos en parte inciertos que cada jurisdicción adoptaría, fue que una misma editorial presentara dos textos para la misma asignatura del mismo año. Otra estrategia fue producir libros de Historia o Geografía, e incluso de Formación Ética y Ciudadana, y esos mismos textos compilarlos casi sin modificaciones en libros de área, en este caso Ciencias Sociales.

Otra cuestión a considerar es que la vida útil de los libros de texto se ha acortado considerablemente. El conjunto de estos cambios y la velocidad con que se suceden muchas veces respondió a la necesidad de la empresa editora de competir con su propio producto usado. Es decir, la corta vida útil de los textos con frecuencia no se debe a la necesidad de actualizar los contenidos para incorporar nuevos desarrollos de la disciplina en el ámbito académico o a una necesidad de adaptar el producto a los cambios en la propuesta oficial, sino a la de aumentar las ventas. La rentabilidad pasó a ser el criterio predominante, condicionando la producción de textos mucho más que cuestiones tales como la censura y el control ideológico.

Otro aspecto importante es la incorporación, en los planteles de autores de la mayoría de las editoriales, de egresados de Universidades Nacionales que desarrollan paralelamente tareas de docencia e investigación en su ámbito académico. Esta actividad, poco valorada como parte del trabajo intelectual en las décadas anteriores, se volvió una parte importante de sus tareas de difundir el conocimiento producido en las universidades. Este cambio respondía a la voluntad de acercar las transformaciones operadas en la historiografía y en el rol de la historia y los historiadores a públicos más vastos –en este caso estudiantes –, pero también (y en no menor medida) se transformó en una actividad muy rentable frente a los magros salarios que se percibían en la profesión. Los derechos de autor eran un buen complemento al salario pagado por universidades e instituciones de investigación.

Esta situación tuvo su momento de auge en la segunda mitad de la década de los 90' y en los primeros años del nuevo siglo y funcionó como atractivo para estos autores, pero a medida que la oferta de estos profesionales se fue volviendo masiva y el mercado ya no registraba

la formidable expansión de décadas anteriores, las editoriales cambiaron las reglas. Se generalizaron relaciones basadas en la compra de los derechos de autor –en algunos casos más parecidos a informes de investigación– sobre determinados temas que las editoriales transforman en capítulos de libros y reformulan en sucesivas impresiones.

Otro cambio importante consistió en que en el momento de mayor esplendor las editoriales aportaron desde su “staff” ayuda pedagógica para producir libros en sintonía con los modernos enfoques de la disciplina. Esto llevó a que las figuras del editor y el peso de la editorial como creadores cobraran especial relevancia<sup>25</sup>.

Como resultado de este conjunto de transformaciones no sólo han cambiado los contenidos y formatos de los libros de texto sino también la función misma del texto escolar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El uso tradicional del libro de texto lo situaba básicamente como material de estudio y, en consecuencia, el libro era valorado en función de la cantidad y la calidad de la información que reunía. Actualmente, el texto escolar es una herramienta del trabajo cotidiano en el aula.

En relación con este nuevo rol se valorizan características diferentes de los libros de texto, tales como la presencia de fuentes<sup>26</sup>, las transcripciones de fragmentos de especialistas, las actividades que propone, las ilustraciones, la inclusión de láminas desplegables, dossier sobre temas especiales o atlas para trabajar, las imágenes, cuadros estadísticos y mapas el trabajo que se propone con ellos, los proyectos de investigación que acompañan al libro etc. El lenguaje visual juega un rol cada vez más importante tratando de ofrecer el mismo contenido en múltiples lenguajes<sup>27</sup>. Otro elemento innovador en este período fue la producción junto con el libro de texto de otro para el docente, que se entrega en forma gratuita y que incluye mapas conceptuales, repertorios bibliográficos y propuestas didácticas para cada tema.

Las transformaciones tecnológicas operadas en la producción de libros de texto también contribuyeron a cambiar el formato de los libros. Las editoriales invirtieron en la incorporación del color, diseño, e imágenes logradas con las últimas tecnologías, atlas cartográficos con tecnología satelital, infografías, y, últimamente se incorporó el DVD. Esto se combinó paradójicamente, con libros de menor extensión, con letras más grandes en el texto y títulos, aperturas a doble página y mayor número de textos independientes en cada unidad, lo que disminuyó considerablemente la cantidad de contenido incluido.

<sup>25</sup> Resultado de estos cambios es que ahora es muy común que tanto docentes como alumnos conozcan a estos libros de texto por la editorial y no por los autores que los escribieron.

<sup>26</sup> Como sostiene Miguez, la presencia de fuentes no es una novedad, pero en cada una de las etapas que él define en la evolución de los libros de texto, la fuente tiene una función y relevancia específicas. Ver Miguez, E., “Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia y el uso de fuentes en la escuela media en Argentina”, En *Propuesta Educativa* N°7, octubre de 1992.

<sup>27</sup> Muchas veces se ha criticado el uso de esta multiplicidad de lenguajes por ser responsable de una excesiva fragmentación de los contenidos de la que resulta, en términos de O. Landi, una suerte de videoclip.



En síntesis, los procesos reseñados que se desarrollan a partir de mediados de la década del 90' impulsaron grandes innovaciones en los libros de texto para Ciencias Sociales/historia. Estos libros se hacen eco de las nuevas concepciones de la historia desplegadas en la historiografía argentina a lo largo de las últimas cuatro décadas. Presentan una historia procesual donde los protagonistas son actores sociales, casi sin personajes ni anécdotas, en los que se intenta trabajar el problema de la temporalidad y el cambio social. Los ejes articuladores del relato no son ya la historia política sino una diversidad de ellos: Social, económica, cultural, las ideas... Junto a esto, un énfasis en presentar al conocimiento histórico como un resultado provisorio, aunque no arbitrario, y familiarizar al lector con los problemas de la operación histórica y el oficio del historiador. A esto se sumó una atención especial a las cuestiones pedagógicas y didácticas y una voluntad de constituirse en el apoyo del trabajo docente en el aula.

Desde entonces, estas propuestas no hicieron más que avanzar, ganaron en profundidad y se generalizaron al conjunto de la propuesta editorial.

## ¿Qué críticas se hace al contenido de los libros de texto escolar de historia y ciencias sociales?

WILLIAM MEJÍA BOTERO

“El libro de texto escolar es objeto, periódicamente, de ataques virulentos a su contenido, su forma, su supuesto arcaísmo, su “jerga”, sus errores, incluso su peso en las mochilas escolares”

Michèle Verdelhan-Bourgarde (2007)<sup>1</sup>

“Son, sin embargo, los textos de ciencias sociales los más difíciles de elaborar por sus contenidos, por las sospechas que despiertan, por las ilustraciones que exigen, etc.”<sup>2</sup>

Jorge Ochoa (1990)

**L**os libros de texto escolar de Historia y Ciencias Sociales son –o pueden ser– un campo de batalla<sup>3</sup>: su contenido está abierto a críticas y comentarios desde muchos flancos.

Son tantas las facetas del libro de texto escolar, que es analizable desde diversos ángulos y perspectivas. Es objeto de revisión por parte de los Ministerios de Educación, cuando lo evalúan frente a los requisitos del pliego de condiciones de una licitación; lo miran con lupa los

<sup>1</sup> VERDELHAN-BOURGADE, Michèle (coord.) (2007), *Les manuels scolaires, miroirs de la nation?* [Los libros de texto escolar, ¿espejos de la nación?] París: L'Harmattan, p. 7.

<sup>2</sup> OCHOA, Jorge (1990), *Textos escolares, un saber recortado*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, p. 83.

<sup>3</sup> La connotación bélica, que utilizo, parece ser algo propio de este tipo de materiales educativos. Ver, por ejemplo, COLMENARES, Germán (1991), La batalla de los manuales en Colombia. En: RIEKENBERG, Michael (comp.), *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza/FLACSO/Georg Eckert Instituts, p. 122-134; CRAWFORD, Keith (2002), Culture wars: Japanese history textbooks and the construction of official memory. *Paradigm*, v. 2, n. 5, October; GOLDEN, Daniel (2006), Defending the Faith. New Battleground in Textbook Wars: Religion in History. *Friends of South Asia*, January 26. [www.friendsofsouthasia.org/textbook/WSJ\\_Article\\_DefendingTheFaith\\_01252006.html](http://www.friendsofsouthasia.org/textbook/WSJ_Article_DefendingTheFaith_01252006.html); KOFOS, Evangelos (1999), Textbooks: The pendulum of “loading” and “disarming” History: The South-Eastern European test case. *International Conference on combating stereotypes and prejudice in History Textbooks of South-East Europe*. Visby, Gotland (Sweden), September 23-25; NORTH, Gary (2006), Textbooks as Ideological Weapons. *LewRockwell.com*, June 17. [www.lewrockwell.com/north/north461.html](http://www.lewrockwell.com/north/north461.html); RECHES, Gabriel (1996), Textos escolares en pie de guerra. Chile, Argentina y sus conflictos. *Base de datos SER en el 2000*, agosto 12. [www.ser2000.org.ar/protect/Archivo/dooocd91.htm](http://www.ser2000.org.ar/protect/Archivo/dooocd91.htm); REPOUSSI, Maria (2006), New History Textbooks in Greece. The chronicle of an ideological war on the national past. <http://users.auth.gr/~marrep/html/intro/articles/New%20History%20Books%20in%20Greece.pdf>.

investigadores, y no solo desde la óptica de su contenido; lo estudian las y los docentes en el proceso que lleva a la decisión de adopción, para utilizarlo en el aula; es fuente de indagación por historiadores de la educación; es referente de noticias de prensa, en especial cuando se puede armar polémica o desatar algún escándalo a partir de lo que dice, muestra o calla; es motivo de queja de padres de familia, cuando su precio público es alto, y de estudiantes, cuando su paginaje es extenso o es difícil su comprensibilidad.

Para los editores, elaborar y publicar un libro de texto es un desafío, pues deben hacer frente a las exigencias de los currículos escolares y a sus posibles interpretaciones, a la tradición que quieren mantener unos docentes y al cambio que exigen otros, a las disyuntivas que plantean las tensiones entre un producto rentable que se venda bien y el servicio educativo que pide calidad pedagógica y de contenido, a los intereses de distintos grupos sociales y al cuidado en el tratamiento de los géneros, de los grupos étnicos, de los movimientos políticos, religiosos, ambientales, y de otros tipos.

Como producto educativo que permanece en el tiempo –en bibliotecas públicas y privadas, en instituciones escolares o universitarias, en casas de familia, en librerías de obras usadas– el libro de texto escolar puede ser abordado en múltiples dimensiones: su contenido, su ajuste a unas pautas curriculares, su metodología, su estructura, su pedagogía, su actualidad, su lenguaje, las competencias que propicia, sus actividades de aprendizaje y de evaluación, su diseño, su material gráfico, su entidad física (papel, encuadernación, tamaño, peso, durabilidad) y su entidad histórica, que permanece en el tiempo cuando muchos otros elementos del proceso educativo han desaparecido<sup>4</sup>.

Para esta exposición he escogido el tópico de contenido, en el caso de textos de Historia y Ciencias Sociales, y de las críticas más extendidas que se hacen a ellos en distintos continentes, países y momentos, con un enfoque principalmente descriptivo. De ahí la abundante bibliografía que he incluido en las 16 dimensiones que siguen y al final del texto.

---

<sup>4</sup> Diversas instancias han venido estudiando sistemáticamente los libros de texto escolar desde una perspectiva histórica: en Alemania, el Georg Eckert Institute, atento a la dimensión internacional de este tipo de libros; en Francia, el proyecto Emmanuelle, que viene construyendo una base de datos y haciendo estudios de los libros de texto desde la época de la Revolución Francesa; en España, el proyecto Manuales Escolares (MANES), que ya se extendió a Iberoamérica con Patremanes; en el Reino Unido, un grupo de investigadores conformado como Coloquio, que publica la revista *Paradigm*, dedicada al estudio de los libros de texto. Puede consultarse, al respecto, RADKAU GARCÍA, Verena (1996), Los estudios del “Instituto Georg Eckert para la investigación internacional sobre los libros de texto”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n. 10, p. 3-9; CHOPPIN, Alain (2005), Le Programme Emmanuelle sur les manuels scolaires français. En: Service d’histoire de l’éducation INRP-ENS, *Rapport Scientifique 2004-2005*. <http://lidil.revues.org/document2213.html>; DELGADO, Buenaventura (1983), Los libros de texto como fuente para la historia de la educación. *Historia de la Educación*, n. 2, p. 352-358; ESCOLANO BENITO, Agustín (2001), El libro escolar como espacio de memoria. En: OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, p. 35-46.

## LO QUE MUESTRAN Y LO QUE NO APARECE EN LOS LIBROS DE TEXTO

Autores y editores que escriben y publican textos escolares desarrollan su actividad dentro de unas limitantes: deben atender a un currículo, que puede ser inflexible o flexible, nuevo o con una trayectoria de años y por cuyo seguimiento los profesores le “toman la lección” a los asesores de las editoriales; deben tener en cuenta el desarrollo cognitivo y las competencias lectoras de sus posibles estudiantes, usualmente dispersos en una amplia geografía nacional; han de considerar las costumbres pedagógicas de las y los docentes y las modas educativas; cuentan con una determinada intensidad horaria para enseñar la asignatura; disponen de un limitado número de páginas, pues si son muchas se eleva el precio del libro y no se termina en el año escolar, y deben combinar el estado del arte con dosificación del contenido, rigor didáctico y comprensibilidad del texto.

Estas limitaciones –realidad que no puede soslayarse– ocasionan que en la selección y organización de la información que va a contener un libro de texto de Historia o Ciencias Sociales pueda haber elementos, hechos o procesos que:

- no se incluyen, porque no hay espacio para desarrollarlos adecuadamente;
- se mencionan de paso, para cumplir un requisito curricular que obliga a que aparezcan<sup>5</sup>, o se manejan superficialmente;
- se censuran o autocensuran, para evitar desaprobaciones (cuando los textos tienen que someterse a la revisión de una instancia educativa oficial), para no generar controversias que afecten la adopción o venta de los libros o evitar enfrentar diferentes grupos de presión<sup>6</sup>;
- se ocultan o silencian, porque resulta inconveniente expresarlos<sup>7</sup>, o se enfatizan porque es conveniente hacerlo;

<sup>5</sup> TYSON-BERSTEIN, Harriet (1985), When more is less: the “mentioning” problem in the textbooks. *American Educator*, v. 9, n. 2, Summer, p. 26-29, 44.

<sup>6</sup> BAKER, Carolyn (2006), Introduction to U. S. History Uncensored: What your High School Textbook didn’t Tell You. [http://onlinejournal.com/artman/publish/printer\\_1387.shtml](http://onlinejournal.com/artman/publish/printer_1387.shtml); GABLER, Mel and GABLER, Norma (1972), Mind control through textbooks. *Phi Delta Kappan*, v. 53, n. 2, October; JENKINSON, Edward (1979), How the Mel Gablers have put textbooks on trial. En: DAVIS, James E., *Dealing with censorship*. Urbana (Illinois): National Council of Teachers of English, p. 108-115; WILLAM, Philip (2002), Italian MPs threaten to censor textbooks. Umberto Eco leads campaign as spectre of fascism is invoked. *Guardian.co.uk*, Wednesday, December 18. [www.guardian.co.uk/world/2002/dec/18/internationaleducationnews.schools](http://www.guardian.co.uk/world/2002/dec/18/internationaleducationnews.schools).

<sup>7</sup> CLOETE, D.J., ENGELBRECHT, A. and HEYNES, D. (2003), *The Sounds of Silence. Sensitive issues in Afrikaans textbooks*, 15 p. [www.ilo.uva.nl/development/iaimte/Conferences/conferencepublications2003co](http://www.ilo.uva.nl/development/iaimte/Conferences/conferencepublications2003co); CLOWES, George A. (2004), Textbooks: ‘Where the Curriculum meets the child’. An exclusive interview with Gilbert T. Sewall. *The Heartland Institute*, September. [www.heartland.org](http://www.heartland.org); DUNKEL, Grez (2003), Haitian History: What U. S. Textbooks don’t tell. *This Week in Haiti*, v. 21, n. 27, September 17-23. [www.hartford-hwp.com/archives/43a/549.html](http://www.hartford-hwp.com/archives/43a/549.html); ESPINEL RUBIO, Adriana (2005), Los afros, invisibles en los libros de historia. *El Tiempo*, domingo 9 de octubre, p. 3-1; OSLER, Audrey (1994), Still Hidden from History? The representation of women in recently published History textbooks. *Oxford Review of Education*, n. 2, vol. 20, p. 219-235.

- se distorsionan<sup>8</sup>;
- se manejan de la manera más “aséptica” posible, para no “pisar callos”, herir susceptibilidades o contrariar interpretaciones generalmente aceptadas;
- se expresan a través de imágenes o de textos, dependiendo de las conveniencias del caso<sup>9</sup>;
- se interpretan de manera diferente en un país y en otro<sup>10</sup>. Un caso clásico de esta situación es la manera como los libros de texto escolar de Israel y Palestina muestran a su “vecino enemigo”<sup>11</sup>;
- se falsean o llaman a engaño<sup>12</sup>.

- <sup>8</sup> FOLSOM, Burt (2001), How Textbooks Distort American History. Washington, D. C.: *Accuracy in Academia*. Summer. [www.academia.org/campus\\_reports/2001/summer\\_2001\\_5.html](http://www.academia.org/campus_reports/2001/summer_2001_5.html); FRENCH, Howard W. (2004), China's Textbooks Twist and Omit History. *The New York Times*, December 6. [www.nytimes.com/2004/12/06/international/asia/06textbook.html?\\_r=1&oref=slogin&pagewanted=print&position](http://www.nytimes.com/2004/12/06/international/asia/06textbook.html?_r=1&oref=slogin&pagewanted=print&position); MAGNIER, Mark (2005), Like Japan's, Chinese Textbooks are Adept at Rewriting History. *Los Angeles Times*, May 8. <http://articles.latimes.com/2005/may/08/world/fg-history8>; MOON BATTERY (2006), P. C. Bean-Counters Distort School Textbooks. August 21. [www.moonbattery.com/archives/2006/08/pc\\_beancounters.html](http://www.moonbattery.com/archives/2006/08/pc_beancounters.html); NWAZOTA, Kristina (2005), China says Japanese Textbooks distort History. *News Hour*, April 13. [www.pbs.org/newshour/extra/features/jan-june05/textbooks\\_4-13.html](http://www.pbs.org/newshour/extra/features/jan-june05/textbooks_4-13.html); THE THIRD WORLD CONGRESS OF EDUCATION INTERNATIONAL (2001), Resolution on Revision of the Distortion of History in Japanese Textbooks. Jomtien, Thailand, July. [www.ei-ie.org/worldcongress2004/docs/WCO3Res\\_JapaneseTextbooks\\_e.pdf](http://www.ei-ie.org/worldcongress2004/docs/WCO3Res_JapaneseTextbooks_e.pdf).
- <sup>9</sup> ALZATE, María Victoria, GÓMEZ, Miguel Ángel y ROMERO, Fernando (1999), La iconografía en los textos escolares de Ciencias Sociales. *Revista de Ciencias Humanas*, Universidad Tecnológica de Pereira, año 6, n. 22, noviembre, p. 102-110; EAGAN, Wendy (2007), Visual Literacy: Letting our Students See the Past for Themselves: The Power of the Image in High School Textbooks. *World History Connected*, v. 3, n. 2; GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel (2002), Las imágenes de la Revolución Francesa en los textos escolares de Ciencias Sociales e Historia de la educación secundaria colombiana (1960-1999). En: CONDE CALDERÓN, Jorge y otros (comp.), *Nación, Educación, Universidad y Manuales escolares en Colombia. Tendencias historiográficas contemporáneas*. Barranquilla: Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico, p. 383-407; HARINSON, Carey (2002), Teaching the French Revolution: Lessons and Imagery from Nineteenth and Twentieth Century Textbooks. *The History Teacher*, v. 35, n. 2, February; MASUR, Louis P. (1998), “Pictures have now become a necessity”: The use of images in American history textbooks. *The Journal of American History*, v. 84, n. 4, March, p. 1409-1423; PERLMUTTER, David D. (1999), Re-visions of the Holocaust: Textbook images and historical myth-making. *The Howard Journal of Communications*, v. 8, p. 151-159; VALLS, Rafael (1994), La imagen de Europa en los actuales manuales escolares españoles de Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n. 8, p. 3-26; VALLS, Rafael (1990), Las imágenes de los manuales escolares españoles de Historia, ilustraciones o documentos? *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 4, p. 105-119.
- <sup>10</sup> Por ejemplo: EL MERCURIO-EMOL ONLINE (2008), Chile cuestiona textos escolares peruanos que explican demanda en La Haya. Jueves, 13 de marzo. [www.emol.com/noticias/nacional/detalle/detallenoticias.asp?idnoticia=296169](http://www.emol.com/noticias/nacional/detalle/detallenoticias.asp?idnoticia=296169); EL MERCURIO-EMOL ONLINE (2008), Textos escolares peruanos recalcan que Chile no ha querido negociar. Viernes, 14 de marzo. [www.emol.com/noticias/nacional/detalle/detallenoticias.asp?idnoticia=2962693](http://www.emol.com/noticias/nacional/detalle/detallenoticias.asp?idnoticia=2962693); LUNA, Milton (2000), Lectura comparada del discurso nacionalista de los textos escolares de Historia de Ecuador y Perú. *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, n. 15, p. 157-167.
- <sup>11</sup> BAR-TAL, Daniel (200\_), The Arab Image in Hebrew School Textbooks. *Palestine-Israel Journal*, v. VIII, n. 2, p. 5-18; GROISS, Arnon (2008), Jews, Israel, *Palestinian Textbooks: from Arafat to Abbas and Hamas*. Institute for Monitoring Peace and the American Jewish Committee. March; INSTITUTE FOR MONITORING PEACE AND CULTURAL TOLERANCE IN SCHOOL EDUCATION (2008), The Attitude to the Jews in Schoolbooks Issued by the PA Ministry of the Endowments and Religious Affairs; MARCUS, Itamar and CROOK, Barbara (2007), From Nationalistic Battle to Religious Conflict: New 12th Grade Palestinian schoolbooks present a world without Israel. February. Palestinian Media Watch. [www.pmw.org.il](http://www.pmw.org.il); MEEHAN, Maureen (2007) Los libros de texto israelíes y la literatura infantil promueven el racismo y el odio a palestinos y árabes. Quebec: *Centre des Médias Alternatifs du Québec*, julio 20; MORENA, Elisa (2001), Israel or Palestine: Who teaches what History? A textbook case. *Le Monde Diplomatique*, July 11; MOUGHRABI, Fouad (2001), The Politics of Palestinian Textbooks. *The Journal of Palestine Studies*, v. 31, n. 1, Autumn, p. 5-19; PINA, Aaron D. (2005), Palestinian Education and the Debate over Textbooks. *CRS Report for Congress*. Washington, April 27; PRUSHER, Ilene R. (2007), Israel Textbooks Anger Nationalists. *The Christian Science Monitor*, July 27.
- <sup>12</sup> LOEWEN, James (1996), Introduction. Lies my teacher told me. New York : Touchstone. [www.uvm.edu/~jloewen/content.php?file=liesmyteachertoldme-introduction.html](http://www.uvm.edu/~jloewen/content.php?file=liesmyteachertoldme-introduction.html); PARSONS, Dick (1999), Restoring the Past. A History Teacher's Response to James Loewen's *Lies My Teacher Told Me*. [http://eiffel.ilt.columbia.edu/TEACHERS/cluster\\_teachers/Dick\\_Parsons/Restoring%20the%20Past/Index/Contents.htm](http://eiffel.ilt.columbia.edu/TEACHERS/cluster_teachers/Dick_Parsons/Restoring%20the%20Past/Index/Contents.htm); RAPHAEL, Ray (2004), Are U. S. History Textbooks Still Full of Lies and Half Truths? *History News Network*, September 20.

Ejemplos de las situaciones anteriores y que son objeto de crítica al contenido de los libros de texto escolar son el “maquillaje” de determinados próceres de las gestas libertadoras, la invisibilización de las mujeres, la ausencia de determinadas clases sociales o grupos étnicos, la forma de presentar los conflictos de límites y las guerras entre países.

De una u otra manera, los libros de texto escolar de Historia y Ciencias Sociales, por la transposición didáctica<sup>13</sup> que hacen, por la respuesta que dan a los programas curriculares, por el contexto en el cual se utilizan y por los aprendizajes que buscan lograr en el desarrollo de habilidades para manejar información nueva y adquirir capacidad crítica, no pueden pretender ser exhaustivos en contenidos.

## LA IDEOLOGÍA

La ideología “se asocia a un modo determinado de mirar la realidad, a disponer de una particular “visión” del mundo”<sup>14</sup>. Otros la definen como defensa o ataque a ultranza de determinados valores o maneras de ver la vida e, incluso, con determinado tipo de error o distorsión de la realidad.

Si hay un área del currículo escolar en la cual esté o pueda estar más presente la ideología es el área múltiple de Historia y Ciencias Sociales, dada su naturaleza y los contenidos que trabaja. La ideología causa que un libro de texto escolar pueda calificarse de derechista, centrista o izquierdista, gobiernista o antigobiernista, liberal o conservador, tradicional o de avanzada, pro o anti determinada posición o tendencia, tanto a nivel de todo el libro como en algunos aspectos en particular<sup>15</sup>.

Para no entrar en el debate de la objetividad de las Ciencias Sociales y, en consecuencia, de la posible neutralidad o ausencia de la misma en los libros de texto escolar de asignaturas

13 Ver CHEVALLARD, Yves (1991), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique; DEL VALLE, Laura Cristina y SANTOS LA ROSA, Mariano (2007), La transmisión del saber. En: La formación de docentes en Historia: reflexiones en torno a la transposición didáctica. Universidad de Morón, VI Jornadas “Los que enseñamos Historia”, octubre 25-27. <http://didacticahistoria.org/archivos/bibliografia/Formaciondocente.pdf>; MATOZZI, Ivo (1999), La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la Historia. Mérida (Venezuela): Universidad de los Andes, *Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, n. 4, p. 27-56.

14 BLANCO, Nieves (200\_), La dimensión ideológica de los libros de texto. [www.google.com.co/search?hl=es&q=hut+ton+mehlinger+textbook+revision&btnG=B%C3%BAqueda&meta](http://www.google.com.co/search?hl=es&q=hut+ton+mehlinger+textbook+revision&btnG=B%C3%BAqueda&meta).

15 Ver, por ejemplo, ANYON, Jean (1979), Ideology and United States History Textbooks. *Harvard Educational Review*, v. 49, n. 3, August, p. 361-386; BURACK, Jonathan (1992), How Textbooks Obscure and Distort the History of Slavery. *The Textbook Letter*, November-December; JULES, Didacus (1991), Building democracy: Content and ideology in Grenadian Educational Texts, 1979-1983. En APPLE, Michael W. and CHRISTIAN-SMITH, Linda K. (eds.), *The Politics of Textbook*. New York: Routledge, p. 259-288; LISOVSKAYA, Elena and KARPOV, Vyacheslav (1999), New ideologies in postcommunist Russian Textbooks. *Comparative Education Review*, v. 43, n. 3, November, p. 522-543; NEGRÍN, Marta (199\_), La reproducción del conocimiento en la escuela: el caso de los libros de texto. Bahía Blanca, Argentina: Universidad Nacional del Sur. [www.portalaled.com/files/39Negrin.pdf](http://www.portalaled.com/files/39Negrin.pdf); NORTH, Gary (2006), Textbooks as Ideological Weapons. *LewRockwell.com*, June 17. [www.lewrockwell.com/north/north461.html](http://www.lewrockwell.com/north/north461.html); PERLMUTTER, David D. (1997), Manufacturing visions of society and history in textbooks. *Journal of Communication*, v. 47, n. 3, Summer, p. 68-81; PINSENT, Pat (1997), Race and Ideology in Textbooks. *Paradigm*, n. 22, May. <http://w4.ed.uiuc.edu/faculty/westbury/Paradigm/Pinsent.html>; ZAJDA, Joseph (2004), History, Ideology and Citizenship: New History Textbooks in Russia. *Australian Association for Research in Education*, AARE Conference; ZENSHIN WEEKLY (2001), Stop the Introduction of the Textbooks Compiled by Fascist “Tsukurukai” into Classrooms! April 16, n. 2001.

como Historia, las críticas al contenido ideológico de los textos escolares suelen concentrarse en dimensiones o representaciones sociales<sup>16</sup> como:

- la familia<sup>17</sup>;
- la patria<sup>18</sup>;
- la institución escolar<sup>19</sup>;
- los grupos sociales minoritarios<sup>20</sup> o marginados;

<sup>16</sup> Para ahondar en el tema de las representaciones sociales puede consultarse: ABU-SAAD, Ismael (2007), The portrayal of Arabs in textbooks in the Jewish school system in Israel. *Arab Studies Quarterly*, January 1; AL-AQEELI, Abdul Muhsin S. (2005), Arab and Muslim Image in Public Education Textbooks of Britain. *IslamOnline.net*, January 25; BÁEZ, Christian (200.), Uso y abuso. La construcción del indígena fueguino en los textos escolares a través de la imagen fotográfica. [www.antropologiavisual.cl/baez\\_fotografia\\_imprimir.htm](http://www.antropologiavisual.cl/baez_fotografia_imprimir.htm); BERNETE, Francisco (1994), Cómo analizar las representaciones sociales contenidas en los libros de texto de Historia. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, v. 22, p. 59-74; CORONA BERKIN, Sarah (1997), El «Latino» en el libro de texto de EUA. Historia de una exclusión. Xochililco, Universidad Autónoma Metropolitana, ZER, mayo, n. 4, 12 p. [www.ehu.es/zer/zera/sara8.html](http://www.ehu.es/zer/zera/sara8.html); CUCUZZA, Héctor R. y SOMOZA, Miguel (2001), Representaciones sociales en los libros escolares peronistas. Una pedagogía para una nueva hegemonía. En: OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, p. 209-258; DUNIA, Mohammed, Revising Image of Islam in the French School Books. *IslamOnline.net* [www.islamonline.net](http://www.islamonline.net); GALVÁN LAFARGA, Luz Elena (2004), Arquetipos, mitos y representaciones en libros de Historia patria (1934-1939). En: CASTAÑEDA GARCÍA, Carmen, GALVÁN LAFARGA, Luz Elena y MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía (coord.) (2004), *Lectores y lecturas en la historia de México*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos - CIESAS, p. 163-176; PINGEL, Falk (s. f.), Conclusions and Recommendations. En: *The European Home: Representations of 20th Century Europe in History Textbooks*. Council of Europe Publishing, p. 107-118; PINILLA DÍAZ, Alexis V. (2003), *Compendio de Historia de Colombia* de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, *Revista Colombiana de Educación*, n. 45, segundo semestre; PORTA, Luis (1997), Los manuales escolares en la construcción de las representaciones sociales: La formación del mundo moderno en aquellos alumnos que han culminado la obligatoria. En: *Textos escolares en Iberoamérica. Avatares del pasado y tendencias actuales*. Actas del segundo seminario internacional. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes, 17 p., mimeo; RAMÍREZ, Tulio (2007), Los maestros venezolanos y los textos escolares. Una aproximación a las representaciones sociales a partir del análisis de segmentación. Caracas: Universidad Central de Venezuela, *Revista de Pedagogía*, v. 28, n. 82, mayo-agosto, p. 225-260; SILVA, Renán (1979), Imagen de la mujer en los textos escolares. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, *Revista Colombiana de Educación*, n. 4, II semestre, p. 9-52; TOLOUDI, Fotini I. (1998), The image of the "Other"/the neighbor in the School Textbooks of the Balkan Countries. Macedonian Heritage. [www.macedonian-heritage.gr/Contributions/contr\\_Toloudi1198.html](http://www.macedonian-heritage.gr/Contributions/contr_Toloudi1198.html); UNESCO (1958), *The Treatment of the West in Textbooks and Teaching Materials of South and East Asia*. Report of a Meeting of Experts. Paris: November 20.

<sup>17</sup> ÁLVAREZ TORRES, Jair (2001), Pensar las representaciones sociales de la familia en los textos escolares de Ciencias Sociales en la Educación Básica Primaria entre 1960 y 1996. Medellín: Universidad de Antioquia, *Revista Educación y Pedagogía*, v. XIII, n. 29-30, enero-septiembre, p. 257-262; ALZATE PIEDRAHÍTA, María Victoria, GÓMEZ MENDOZA, Miguel Angel y ROMERO LOAIZA, Fernando (1999), *Textos escolares y representaciones sociales de la familia*. 3. *Representaciones de la familia en los textos de Ciencias Sociales de la educación básica primaria*. Pereira: Botero Gómez y Cía.; PINE, Lisa (1996), The dissemination of Nazi ideology and family values through school textbooks. *History of Education*, v. 25, n. 1, March, p. 91-110; SROKA, Wendelin (2006), Worlds for Beginning Readers – Representations of "Homeland" and "Family" in Russian and Chukchi Textbooks for Early Reading Instruction since the 1960s. En: BRUILLARD, Éric and Others (eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook? Eighth International Conference on Learning and Educational Media*. Caen: IARTEM, STEF and IUFM, p. 187-199.

<sup>18</sup> SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel (2007), Vladimir Putin reescribirá los libros de historia para exaltar el patriotismo soviético. Madrid: ELPAIS.com, agosto 21. <http://redpatremanes.blogspot.com/2007/08/vladimir-putin-reescribir-los-libros-de.html>; HALPIN, Tony (2007), Textbooks rewrite history to fit Putin's vision. Times online (The Times / The Sunday Times). Europe News, July 30. [www.timesonline.co.uk/tol/news/world/europe/article2163481.ece](http://www.timesonline.co.uk/tol/news/world/europe/article2163481.ece); SULLIVAN, Michael Quinn (2002), We Must Teach Patriotism. Survival of American Culture at Stake in Textbook Fight. *Texas Public Policy Foundation*, August 9. [www.texaspolicy.com/printable.php?report\\_id=41](http://www.texaspolicy.com/printable.php?report_id=41).

<sup>19</sup> CASTRO SILVA, Eduardo (1994), La función directiva de los textos escolares en la escuela actual. En: El texto y el contexto cultural. Una reflexión sobre el impacto de la cultura electrónica visual en el aprendizaje y los textos escolares. Santafé de Bogotá: SECAB, p. 13-17; HURTADO TOMÁS, Patricia (2004), Los libros de texto oficiales en las escuelas primarias durante la educación socialista en el Estado de México. En: CASTAÑEDA GARCÍA, Carmen, GALVÁN LAFARGA, Luz Elena y MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía (coord.) (2004), *Lectores y lecturas en la historia de México*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos-CIESAS, p. 143-162.

<sup>20</sup> CZERNIAK, Joseph (2006), Black Slave Revolt Depiction and Minority Representation in U. S. History Textbooks from 1950-2005. *UW\_L Journal of Undergraduate Research*, IX, 20 p.

- los trabajadores<sup>21</sup> y los sindicatos;
- las expresiones religiosas<sup>22</sup>;
- los valores<sup>23</sup>.

La ideología lleva a la discriminación<sup>24</sup>, las ausencias<sup>25</sup> (lo que no conviene mencionar o mostrar), la manipulación<sup>26</sup>, las imposiciones<sup>27</sup>. La ideología tiende a exacerbarse en los regímenes dictatoriales, en gobiernos fuertes o en situaciones extremas<sup>28</sup>, hasta llegar al punto del adoctrinamiento por medio de los libros de texto escolar<sup>29</sup>.

## LA SATISFACCIÓN DE INTERESES CONTRAPUESTOS

La historiadora de la educación Diana Ravitch es quizás quien ha puesto más el dedo en la llaga, en su crítica a los libros de texto escolar, en Estados Unidos<sup>30</sup>.

Ella se refiere ampliamente a un protocolo implementado por editoriales de libros de texto escolar de manera silenciosa para controlar su vocabulario y contenidos, que opera como un

<sup>21</sup> FERNÁNDEZ, Mirta, PIRIZ, Virginia, RIBAS, Diego y SPINAK, Silvia, (2000), "El trabajo: presencia explícita o implícita en los Textos Oficiales para la enseñanza de la Lectura en las Escuelas Públicas uruguayas" (1927-1941). Montevideo, mayo; GRINBERG, Silvia y PALERMO, Alicia Itatí (2000), Mujeres y trabajo en los textos escolares: crisis y perspectivas. *Educere, Perspectiva de Género*, año 4, n. 11 octubre-diciembre, p. 207-213.

<sup>22</sup> MANZO, Katheleen Kennedy (2006), Judge backs portrayal of Hinduism, but Voids Texts' Process. *Education Week*, September 13. [www.edweek.org/ew/articles/2006/09/13/03text.h26.html?print=1](http://www.edweek.org/ew/articles/2006/09/13/03text.h26.html?print=1); REISS, Wolfram (2006), The Representation of Christianity and the West in School Textbooks in the Middle East. *Entelequia*, n. 2, otoño, p. 205-215.

<sup>23</sup> BLANCO, Nieves y otros (2003), Análisis de valores cívicos en textos de primaria. [http://redes.cepmalaga.org/courses/0629221To42/document/Libros\\_de\\_texto\\_no\\_sexistas/Valores\\_c%EDvicos\\_Nieves\\_Blanco.pdf?cidReq=0629221To42](http://redes.cepmalaga.org/courses/0629221To42/document/Libros_de_texto_no_sexistas/Valores_c%EDvicos_Nieves_Blanco.pdf?cidReq=0629221To42); KALMUS, Veronika (2005), *Do Textbooks Teach Democratic Values? A reception study of a ninth grade Civics Textbooks*. [www.leeds.ac.uk/educol/documents/0002108.htm](http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/0002108.htm); VASCO MONTOYA, Eloísa (1991), Los valores implícitos en los libros de texto. En: PEÑA BORRERO, Luis Bernardo (ed.), *La calidad del libro de texto*. Santafé de Bogotá: CERLALC - Ministerio de Educación Nacional - Universidad Javeriana - SECAB, p. 75-97; VELÁSQUEZ, Nina de (1973), *Los objetivos y los valores en la educación primaria de Venezuela. Orientaciones valorativas en el contenido de los libros de textos escolares. Resultados cuantitativos*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

<sup>24</sup> INSTITUTO NACIONAL CONTRA LA DISCRIMINACIÓN, LA XENOFOBIA Y EL RACISMO (2008), Editoriales en las Jornadas de Educación del INADI. Mayo 6. [www.inadi.gov.ar/prensa/difusion\\_gacetillas\\_detalle.php?codigo=364](http://www.inadi.gov.ar/prensa/difusion_gacetillas_detalle.php?codigo=364); PAIVANDI, Saeed (2007), *Discrimination and Intolerance in Iran's Textbooks*. Freedom House, p. 1-4, 7-18. [www.freedomhouse.org/uploads/press\\_release/IranTextbooksAnalysis\\_FINAL.pdf](http://www.freedomhouse.org/uploads/press_release/IranTextbooksAnalysis_FINAL.pdf).

<sup>25</sup> CALZADILLA, Pedro y SALAZAR, Zalina (2000), El negro: la presencia ausente, negro y esclavitud, imágenes en los textos escolares. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n. 5, p. 99-125.

<sup>26</sup> DIARIO DE CARACAS (2007), Los textos escolares no deben ser cambiados para transformar la historia. Septiembre 11. [www.guia.com.ve/noticias/?id=12204](http://www.guia.com.ve/noticias/?id=12204).

<sup>27</sup> GUIA.COM.VE – LA GUÍA DE VENEZUELA (2007), La educación es un campo de guerra ideológica. Septiembre 10. <http://guia.com.ve/noticias/?id=12134>.

<sup>28</sup> DABAT, Roque Esteban y LANTERI, Magdalena (2002), Los conceptos reveladores de la ideología peronista en los textos escolares. En: CONDE CALDERÓN, Jorge y otros (comps.), *Nación, educación, universidad y manuales escolares en Colombia*. Barranquilla: Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico, p. 373-382; ENGELBRECHT, Alta (2005), Textbooks in South Africa from Apartheid to Post-Apartheid: Ideological Change Revealed by Racial Stereotyping. En: ROBERT-SCHWEITER, Elunet and Others, *Promoting social cohesion through education*. Washington: The World Bank, p. 71-80; RODDEN, John (2004), Of Classrooms, Walls, and Textbooks: Ideology in GDR Geography Schoolbooks. *Paradigm*, v. 2, n. 8, October.

<sup>29</sup> BEAS MIRANDA, Miguel (1996), Los moriscos: adoctrinamiento y legitimación histórica en los libros de texto. En IX COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, *El currículo: historia de una medición social y cultural*. Granada (23-26 de septiembre): Osuna, Tomo 1, p. 49-57; SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL PARTIDO POPULAR DEL PAÍS VASCO (2006), Libros de texto de educación primaria en el País Vasco. El adoctrinamiento nacionalista entre los 8 y 12 años. Resumen del Informe. Septiembre. [www.pvasco.com/pv/ficheros/documentos/Dossier\\_libros\\_texto.pdf](http://www.pvasco.com/pv/ficheros/documentos/Dossier_libros_texto.pdf); VALENCIA LIBERTARIA.ORG (s. f.), Adoctrinamiento neoliberal en los libros de texto escolar. [www.valencialibertaria.org/noticia.php?id=2194](http://www.valencialibertaria.org/noticia.php?id=2194).

<sup>30</sup> RAVITCH, Diane (2004), *The Language Police. How Pressure Groups Restrict what Students Learn*. Vintage Books (Random House), New York.



código estricto de (auto)censura, con el fin de que sus libros sean aprobados y no ofendan a nadie. “Nadie” significa grupos culturales, raciales, religiosos y políticos; varones y mujeres, adultos mayores y personas discapacitadas. De esta manera, cada libro de texto debe tener un completo balance “de género, raza, edad y discapacidad. Las ilustraciones deben incluir toda la variedad de unidades familiares, incluyendo la familia encabezada por padre y madre, por un(a) progenitor(a), por abuelos, por tías o tíos, por hermanos mayores y por otros adultos. Los ilustradores deben poner bastante atención a aspectos como tonos de piel, colores y texturas de cabello, colores de ojos y rasgos faciales”.<sup>31</sup> A ello se une una plétora de restricciones lingüísticas, que establecen lo que no se puede decir, por considerarse vocablos o expresiones sexistas, lo cual termina llevando a “escritores y artistas a decir mentiras sobre la historia”<sup>32</sup> y limitando la libertad de expresión.

Los editores han aceptado estas cortapisas, según Ravitch, porque “quieren vender libros de texto y deben responder a las demandas de su mercado. Para tener éxito en ese entorno altamente regulado y politizado, para los editores educativos es esencial no enredarse en controversias”.<sup>33</sup>

Para evitar posibles contratiempos, hay editoriales que tienen un listado de palabras y expresiones que deben estar ausentes en sus textos escolares, imágenes que no deben aparecer, temas que conviene eludir, comidas que no deben verse y requisitos que deben cumplir las fotografías.

En el caso de los libros de Historia, las consecuencias de esta situación son bastante preocupantes: “Forzados por una camisa de fuerza política, casi todos los libros de texto de Historia son eco de otros libros, sin ninguna interpretación, idea o anécdota fresca, y ni siquiera con un buen argumento que despierte entusiasmo en sus lectores. Como libros escritos por historiadores, los textos escolares de Historia deberían tener un punto de vista, pero no deberían tener todos el *mismo* punto de vista. Esa conformidad estupidizante garantiza que no habrá chispazos que toquen las mentes juveniles, pues es una receta para el aburrimiento.”<sup>34</sup>

En América Latina no se ha registrado una situación semejante, dada la libertad que autores y editores gozan en nuestros países para escribir y publicar libros de texto (que en diversas naciones no deben pasar por un filtro oficial de revisión y aprobación), al igual que por la ausencia de grupos de presión que cuestionen la manera como los textos presentan diversos fenómenos históricos y sociales.

---

<sup>31</sup> RAVITCH, Diane, o. c., p. 36.

<sup>32</sup> *Id.*, p. 44. La autora dedica 29 páginas, en un apéndice de su libro, a aspectos lingüísticos y gráficos. Para evitar posibles contratiempos, hay editoriales que tienen un listado de palabras y expresiones que deben estar ausentes en los libros de texto escolar, imágenes que no deben aparecer, temas que conviene eludir, comidas que no deben verse y requisitos que deben cumplir las fotografías.

<sup>33</sup> *Id.*, p. 97.

<sup>34</sup> *Id.*, p. 160.

## LA “ESTUPIDIZACIÓN”<sup>35</sup> DE LOS LIBROS DE TEXTO

Consecuencia de libros que le gusten a todos y no molesten a nadie (fenómeno típico de los *textbooks* o *schoolbooks* norteamericanos recientes) es el proceso de bajarle el nivel a los textos escolares, en aspectos como su lecturabilidad<sup>36</sup> o comprensibilidad, de manera que su estudio no le implique mayor esfuerzo mental a las y los estudiantes, haga más facilista (que no fácil) la labor de las y los docentes y se viabilice su adopción en los principales Estados norteamericanos.

Una manera para allanar el camino a autores y editores de libros de texto escolar fue elaborar “fórmulas de lecturabilidad”<sup>37</sup> que indican, de un modo casi mecánico, el nivel de complejidad y extensión de palabras y frases para cada grado escolar y establecen el nivel de dificultad de un texto. Sus implicaciones resultan adversas para la buena escritura de libros de Historia y Ciencias Sociales, pues dichas fórmulas no consideran aspectos como naturaleza y dificultad del contenido, familiaridad con éste, organización de las ideas, motivación del estudiante por el tema y conocimientos previos.

Por fortuna, en nuestros países casi no ha existido la tentación de simplificar el lenguaje y contar con listados de las palabras más frecuentemente usadas a los que autores y autoras deban recurrir a la hora de escribir libros de texto escolar para estas asignaturas.

## LAS DIFICULTADES NACIDAS DEL LENGUAJE TEXTUAL E ICÓNICO

Los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales deberían ser fáciles de leer y comprender, para que los estudiantes pudieran motivarse y aprender de su interacción con ellos. Para Bonnie Armbruster, si estas condiciones se dan, puede hablarse de libros de texto “considerados”. Pero si los textos tienen problemas de organización, redacción, explicaciones insuficientes

<sup>35</sup> *Dumbing down*, en inglés. Ver, por ejemplo: BENNETTA, William J. (1997), A Dumbed-Down Textbook Is “A textbook for All Students”. *The Textbook Letter*, May-June. [www.textbookleague.org/82dumbo.htm](http://www.textbookleague.org/82dumbo.htm); BOWEN, Ezra (1984), A Debate over “Dumbing Down”. *Time*, Monday December 3. [www.time.com/time/printout/0,8816,923778,00.html](http://www.time.com/time/printout/0,8816,923778,00.html); CARBO, Marie (1992), Eliminating -the need for- dumbed down textbooks. *Educational Horizons*, v. 70, n. 4, Summer, p. 189-193; CURTIS, Polly (2007), School books being dumbed down for exams, say authors. *The Guardian*, Saturday December 1. [www.guardian.co.uk/uk/2007/dec/01/schools.education](http://www.guardian.co.uk/uk/2007/dec/01/schools.education); F., H. (1990), NEH Report: U. S. Textbooks Are “Dull” and Don’t Teach Much. *Publishers Weekly*, December 7, p. 21; HAYES, Donald P., WOLFER, Lorien T. and WOLFE, Michael (2001), Schoolbook simplification and its relation to the decline in SAT-Verbal Scores. [www.education-consumers.com/briefs/Aug2001.shtm](http://www.education-consumers.com/briefs/Aug2001.shtm); SMITH, Allen (1988), “Smartening up” textbooks: A dumb idea? *The Clearing House*, v. 61, n. 6, February, p. 256-259; TYSON-BERNSTEIN, Harriet (1988), The academy’s contribution to the impoverishment of America’s textbooks. *Phi Delta Kappan*, v. 70, n. 3, November, p. 192-198.

<sup>36</sup> *Readability*, en inglés (alude a aspectos mentales de la lectura), para diferenciarla de legibilidad (*legibility*, que hace referencia a aspectos físicos del libro de texto, como tamaño de la letra, interlínea, fuente, color de las letras y del papel, etc., que inciden en el aspecto visual de la lectura). Ver, por ejemplo: ARMBRUSTER, Bonnie B., OSBORN, Jean H., and DAVISON, Alice L. (1985), Readability formulas may be dangerous to your textbooks. *Educational Leadership*, v. 42, n. 7, April, p. 18-20; CARBONE, Graciela y otros (199\_), El texto en la escuela: Un estudio sobre las peculiaridades del texto escolar. Los tipos de texto, las funciones y tramas del lenguaje que condicionan su lecturabilidad. *Zona Educativa*, n. 14. [www.zona.lacarabela.com/zona98/zonaeducativa/Revista\\_14/Investigacion.html](http://www.zona.lacarabela.com/zona98/zonaeducativa/Revista_14/Investigacion.html); DAVISON, Alice and KANTOR, Robert M. (1982), On the failure of readability formulas to define readable texts: A case study from adaptations. *Reading Research Quarterly*, v. XVII, n. 2, p. 187-208; GALVALISI, Fabiana y RINAUDO, María Cristina (1997), Consideraciones sobre la lecturabilidad de los libros escolares. En: *Textos escolares en Iberoamérica. Avatares del pasado y tendencias actuales*. Actas del segundo seminario internacional. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes, 9 p.

<sup>37</sup> BOSTON, Bruce O. (ed.) (1986), On Readability Formulas. En: *Stet! Tricks of the trade for writers and editors*. Alexandria, Va: Editorial Experts, p. 53-61.

o inadecuadas, falta de coherencia, vocabulario inapropiado, información errónea o inconsistente, se trata de libros de texto “desconsiderados”<sup>38</sup>.

De hecho hay libros de texto cuyo lenguaje resulta difícil para sus lectores, por su redacción y su manejo conceptual, por propiciar el aprendizaje memorístico y no llevar a construir los conceptos que se manejan<sup>39</sup>, para no hablar de las dificultades que tienen los niños pequeños al manejar la temporalidad y la espacialidad de la historia<sup>40</sup>.

Un análisis lingüístico de dos textos colombianos de Ciencias Sociales para octavo grado<sup>41</sup> encontró que sus autores hacen uso insuficiente de las unidades textuales –introducción, vínculos (anafóricos, catafóricos y elementos exofóricos<sup>42</sup>), transición y conclusión– que contribuyen a comprender la organización del texto y a establecer relaciones con el mundo real; tienen una estructura temática –que incide en la claridad y coherencia del discurso– que en ocasiones resulta bastante exigente para el lector; representan el mundo social en términos de eventos y clasificaciones que tienen poco que ver con la vida de un adolescente; hay párrafos con densidad léxica muy alta y oraciones negativas que representan un reto cognitivo para quienes las leen.

Asimismo, la lectura e interpretación de algunas ilustraciones, gráficos y mapas<sup>43</sup> exige cierto nivel de “alfabetismo gráfico”, no siempre presente en las y los estudiantes.

<sup>38</sup> ARMBRUSTER, Bonnie B. (1988), Why some children have trouble reading content area textbooks. Urbana-Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading. Technical Report, August. Ver también: ARMBRUSTER, Bonnie B. and ANDERSON, Thomas E. (1988), On selecting “considerate” content area textbooks. *Remedial and Special Education* (RASE), v. 9, n. 1, January-February, p. 47-52; ARMBRUSTER, Bonnie B. (1984), The problem of “inconsiderate text”. En: DUFFY, Gerald G. and others, *Comprehension instruction. Perspectives and suggestions*. New York: Longman, p. 202-215.

<sup>39</sup> ALLINGTON, Richard (2002), You can't learn much from books you can't read. *Educational Leadership*, v. 60, n. 2, November, p. 16-19; CLEWELL, Suzanne F. and CLIFFTON, Anne M. (1983), Examining your textbook for comprehensibility. *Journal of Reading*, v. 27, n. 3, December, p. 219-224; GILLHAM, Bruce (1986), Reading and understanding History textbooks. En: *The language of school subjects*. London: Heinemann, p. 140-149; MONTANERO FERNÁNDEZ, Manuel y LEÓN CASCÓN, José Antonio (2004), La comprensión de textos multicausales en el área de Ciencias Sociales. *Revista de Educación* (Madrid), n. 333, p. 409-424.

<sup>40</sup> CARRETERO, Mario y LIMÓN, Margarita (1996), Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En: CARRETERO, Mario y otros, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid: Visor, p. 33-61.

<sup>41</sup> Ciencias Sociales, de Editorial Santillana y Civilización, de Editorial Norma, en MOSS, Gillian y otros (1997), *Urdimbre del texto escolar. Por qué resultan difíciles algunos textos*. Barranquilla (Colombia): Ediciones Uninorte.

<sup>42</sup> El vínculo *anafórico* se refiere a parte(s) del texto que ya ha(n) sido mencionada(s); el *catafórico*, anuncia alguna información que luego se presentará; el elemento *exofórico*, alude a aspectos que se salen del marco conceptual del texto como, por ejemplo, la experiencia del lector.

<sup>43</sup> Sobre esta temática se puede leer a ALZATE, María Victoria, GÓMEZ, Miguel Ángel y ROMERO, Fernando (1999), La iconografía en los textos escolares de Ciencias Sociales. Pereira (Risaralda, Colombia), *Revista de Ciencias Humanas*, Universidad Tecnológica de Pereira, año 6, n. 22, noviembre, p. 102-110; DECEANO OSORIO, Soledad (1997), La enseñanza de la historia y las imágenes de los libros de texto gratuitos. *La Tarea. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, marzo; EAGAN, Wendy (2006) Visual Literacy: Letting Our Students See the Past for Themselves: The Power of the Image in High School Textbooks. *World History Connected*, v. 3, n. 2; LEVIN, Joel R. and MAYER, Richard E. (1993), Understanding illustrations in text. En: BRITTON, Bruce K., WOODWARD, Arthur and BINKLEY, Marilyn, *Learning from textbooks. Theory and Practice*. Hillsday, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, p. 95-113; MASUR, Louis P. (1998), “Pictures have now become a necessity”: The use of images in American History textbooks. *The Journal of American History*, v. 84, n. 4, March, p. 1409-1423; RAMÍREZ, Tulio y otros (2005), La cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de Ciencias Sociales de la Segunda etapa de Educación Básica en Venezuela. Caracas: *Revista de Pedagogía*, v. 26, n. 75, enero; VALLS, Rafael (1990), Las imágenes de los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos? *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 4, p. 105-119.

## LA GENERACIÓN DE CONTROVERSIAS

Así no lo deseen autores y editores de libros de texto escolar de Ciencias Sociales e Historia, por su naturaleza pública los textos escolares que circulan en el mercado educativo de diversos países están abiertos a innumerables controversias, debates y polémicas, pues mucha gente se siente con derecho a opinar sobre ellos, por los datos que aparecen o están ausentes, por las interpretaciones que hacen de hechos o procesos históricos, por los “fantasmas del pasado” que reaparecen, por el acercamiento a determinados problemas o por un punto de vista que prevalece<sup>44</sup>.

En ocasiones, es tanta la polémica que despierta un determinado libro de texto, que puede afectar las relaciones entre países, como ocurrió en 2005 con Japón (donde se lanzó un texto escolar de Historia al mercado) y China, que se ofendió con la que allí se decía y se omitía<sup>45</sup>.

A veces, la controversia sobre un libro de texto escolar llega a un punto tan álgido que debe ser retirado del mercado, por presiones de diverso tipo, como sucedió en Grecia en 2007 con un texto de Historia para niños de 11<sup>46</sup> años o lleva a políticos a pedir la cabeza de funcionarios ministeriales<sup>47</sup>, como sucedió en Perú en 2008.

<sup>44</sup> ARCIAJOVANKA GUARDIA, José (2007), Controversia: Noriega y otros sucesos que no están en los textos. Panamá: *La Prensa*, septiembre 30. [http://watchingamerica.com/laprensapaooooo6\\_trans.html](http://watchingamerica.com/laprensapaooooo6_trans.html); BEAL, Tim, NOZAKI, Yoshiko and YANG, Jian (2001), Ghosts of the Past: The Japanese History Textbook Controversy. *New Zealand Journal of Asian Studies*, v. 3, n. 2, December, p. 177-188; COGAN, John y WEBER, Ronald (1983), The Japanese history textbook controversy... and what we can learn from it. *Social Education*, v. 47, n. 4, p. 253-257; COOLEY, Aaron (2003), The Textbook Controversies in Japan: What History is Taught? [www.usca.edu/essays/vol82003/cooley.pdf](http://www.usca.edu/essays/vol82003/cooley.pdf); FRIENDS OF SOUTH ASIA (2005), Controversial modifications to California's History Textbooks: Details of Proposed Textbook Edits. [www.friendsofsouthasia.org/textbook/TextbookEdits.html](http://www.friendsofsouthasia.org/textbook/TextbookEdits.html); MASALSKI, Kathleen Woods (2001), Examining the Japanese History Textbook Controversies. *National Clearinghouse for U.S.-Japan Studies*. Indiana University. November. [www.indiana.edu/~japan/Digests/textbook-pfv.htm](http://www.indiana.edu/~japan/Digests/textbook-pfv.htm); PARAIANU, Razvan (2005), The history textbooks controversy in Romania. *Eurozine.com*, November 11. <http://eurozine.com/pdf/2005-11-11-paraianu-en.pdf>; ROTCHILD, Alice (2001), Analysis of the Palestinian Textbook Controversy. *Visions of Peace with Justice in Israel/Palestine*, August. [www.vopj.org/issues1.htm](http://www.vopj.org/issues1.htm); UNIVERSITY OF DELAWARE (200\_), Textbook Controversies Based on Content, Values, and Viewpoint. [www.english.udel.edu/jdael/textbooks.html](http://www.english.udel.edu/jdael/textbooks.html); WON-DEOG, Lee (2001), A Normal State Without Remorse: The Textbook Controversy and Korea-Japan Relations. *East Asian Review*, v. 13, n. 3, Autumn, p. 21-40.

<sup>45</sup> CHINA VIEW (2005), Whitewashing history brings no respect for Japan: school. April 6. [http://news.xinhuanet.com/english/2005-04/06/content\\_2796214.htm](http://news.xinhuanet.com/english/2005-04/06/content_2796214.htm); SIEFF, Martin (2005), Analysis: China threatens Japan's UN hopes. *The Washington Times*, April 11. [www.washingtontimes.com/upi-breaking/20050411-075125-8649r.htm](http://www.washingtontimes.com/upi-breaking/20050411-075125-8649r.htm); BIGIO, Isaac (2005), La nueva guerra fría China-Japón. *Le Monde Diplomatique*, abril 15. [www.bolpress.com/art.php?Cod=200286483&PHPSESSID=da1dodf57b](http://www.bolpress.com/art.php?Cod=200286483&PHPSESSID=da1dodf57b); EL TIEMPO (2005), En peligro relaciones Japón - China, Bogotá, abril 18, p. 1-9; O'HANLON, Michel E. and MOCHIZUKI, Mike (2005), Calming the Japan-China Rift. *The Washington Times*, April 21. [www.brookings.edu/printme.wbs?page=pagedefs/85dbbb44d76fff3e76733f9e0a1415cb.xml](http://www.brookings.edu/printme.wbs?page=pagedefs/85dbbb44d76fff3e76733f9e0a1415cb.xml); ONISHI, Norimitsu (2005), Japón borra episodios de su historia y provoca ira en China. *El Tiempo - The New York Times*, Bogotá, abril 24, p. 4; McAVOY, Audrey (2005), Tokyo turns tables on Textbooks. *The Standard. China's Business Newspaper*. April 25. [www.thestandard.com.hk/stdn/std/China/GD25A01.html](http://www.thestandard.com.hk/stdn/std/China/GD25A01.html); ASIAN POLITICAL NEWS (2005), SCOPE: Tokyo learning lessons from Chinese history textbooks, May 2. [www.looksmarthighschool.com/p/articles/mi\\_m0WDQ/is\\_2005\\_May\\_2/ai\\_n1382](http://www.looksmarthighschool.com/p/articles/mi_m0WDQ/is_2005_May_2/ai_n1382).

<sup>46</sup> SMITH, Helena (2007), Greek government withdraws controversial history textbook. Athens: *The Guardian*, September 26, p. 20. [www.guardian.co.uk/world/2007/sep/26/cyprus.greece](http://www.guardian.co.uk/world/2007/sep/26/cyprus.greece)

<sup>47</sup> ROMERO, Rafael (2008), Vexier es responsable de textos pro senderistas. *Expreso* (Perú), jueves 4 de septiembre. [www.expreso.com.pe/edicion/index.php?option=com\\_content&task=view&id=32744&itemid=1](http://www.expreso.com.pe/edicion/index.php?option=com_content&task=view&id=32744&itemid=1).

## LOS ASPECTOS MENOS AGRADABLES DE LA REALIDAD HISTÓRICA Y SOCIAL

¿Deben mostrar los libros de texto escolar, dirigidos a niñas, niños y jóvenes, la realidad “tal cual ha sido o es”? Profundizar en este tema conduce a una discusión que excede los manuales escolares. Sin embargo, conviene entrar en esta problemática<sup>48</sup>.

Un tema interesante de investigación es el modo como los textos escolares presentan u ocultan lo “feo”, lo “condenable”, lo “no políticamente correcto”, lo que no debería haber sucedido, lo que puede “dar mal ejemplo”, lo que no contribuye a formar a los estudiantes, lo que puede leerse como “antivalores”<sup>49</sup>.

Esta dimensión incluye el modo como los textos escolares representan a la familia, más nuclear –madre, padre, hijos– que extensa, en respuesta a una concepción tradicional o idílica de la misma, pero alejada de situaciones como las familias monoparental, con un solo hijo, donde otras personas (tíos, abuelos) desempeñan los roles de padre o madre, o la familia donde los hijos conviven con figuras maternas o paternas de un mismo sexo.

También incluye aspectos como la idealización de algunos prohombres<sup>50</sup>, a los que se muestra como seres casi perfectos, y las presentaciones tendenciosas que se hace, desde gobiernos de determinadas orientaciones políticas, de sus adversarios,

Elementos como la violación de derechos humanos, la corrupción, el tráfico de influencias, el contrabando, la evasión de impuestos, la explotación sexual o el narcotráfico empezaron a aparecer hace pocos años en algunos libros de texto de mi país (no conozco en detalle la situación en otros países latinoamericanos). Pero es bastante frecuente que aspectos como esos estén ausentes de los libros de texto escolar.

Cabe también mencionar la aparición de determinados temas o la manera como se tratan. Una muestra son los siete artículos que Manuel Romero publicó en *El Mundo*, en 2007, sobre el “escándalo silencioso que va minando España”, referidos a los libros de texto y que tenían que ver, por ejemplo, con la manera como los libros de texto del País Vasco minimizan o ignoran los crímenes de ETA<sup>51</sup>. Otro ejemplo es la recomendación del periódico USA Today a los editores de textos escolares en lo referente al manejo que deben dar en la presentación del escándalo de Bill Clinton con la famosa becaria<sup>52</sup>.

No es función de los libros de texto idealizar la realidad, ni mostrarla descarnadamente. Los textos escolares tienen el reto de ir llevando a las y los estudiantes, de manera progresiva y a medida que pasan de un grado a otro, al conocimiento del entorno nacional e internacional

<sup>48</sup> LANACION.COM (2002), Con aciertos y errores, los libros de texto intentan llevar la realidad al aula. Martes 28 de mayo. [www.lanacion.com.ar/Archivo/Nota.asp?nota\\_id=400310](http://www.lanacion.com.ar/Archivo/Nota.asp?nota_id=400310).

<sup>49</sup> DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN – BUENOS AIRES (2007), Honduras: Diputados y padres rechazan aplicación de “textos diabólicos”. Grupo de maestros opuestos a que se quemen textos escolares. <http://abc.gov.ar/lainstitucion/noticiasdeladgcye/vo72/internacionales/internacionales.cfm?id=991>.

<sup>50</sup> OJEDA, Ana Cecilia y BARÓN VERA, Alejandra (2005), La conmemoración del héroe en el *Compendio de la Historia de Colombia* de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla (1910). Barranquilla: Universidad del Atlántico, *Historia Caribe*, n. 10, p. 79-95.

<sup>51</sup> [www.e-pesimo.blogspot.com/2007/11/el-escandalo-silencioso-que-va-minando.html](http://www.e-pesimo.blogspot.com/2007/11/el-escandalo-silencioso-que-va-minando.html).

<sup>52</sup> USATODAY.COM (2005), Today’s textbook labor to be careful with Clinton scandal. <http://usatoday.printthis.clickability.com/pt/cpt?action=cpt&title=USATODAY.com>.

en que viven, creándoles interrogantes que ellos deban irse respondiendo, mostrándoles que la realidad tiene diversas interpretaciones.

## LOS ESTEREOTIPOS

Un aspecto criticado en los libros de texto es cuando presentan realidades históricas y sociales de una manera inmodificable. Además de la representación tradicional de un tipo de familia que cada vez existe menos, hay otros estereotipos, como:

- la representación que se hace de personas de otros países<sup>53</sup>;
- la presentación de los pueblos indígenas<sup>54</sup>;
- el clasismo<sup>55</sup>;
- la imagen de los héroes<sup>56</sup>;
- la manera como se muestra la historia de un país<sup>57</sup>;
- la representación de hechos o procesos históricos específicos<sup>58</sup>;
- la imagen que se da de la mujer, cuando ésta aparece<sup>59</sup>;
- la mirada mutua entre árabes e israelíes<sup>60</sup>;

<sup>53</sup> BERNETE, Francisco (1990), El objeto de la investigación: los estereotipos nacionales ofrecidos en los manuales de Historia. En: El estudio de los estereotipos a través del análisis del relato. *Reis*, 57/92, p. 123-135; CRUZ C., Bárbara (1994), Stereotypes of Latin Americans perpetuated in Secondary School History Textbooks. *Latino Studies Journal*, v. 1, n. 1, January, p. 51-67; RODRÍGUEZ, Joseph A. and RUIZ, Vicki L. (2000), At loose ends: Twentieth-Century Latinos in current United States History Textbooks. *The Journal of American History*, v. 86, n. 4, March, p. 1689-1699.

<sup>54</sup> JUHEL, Jean-Marc (1996), Conclusion. En: *A review of the portrayal of American Indians in a selection of U. S. History textbooks and recommendations for a supplementary curriculum*. New York: Columbia University, p. 100-101; O'NEILL, G. Patrick (1987), The North American Indian in Contemporary History and Social Studies Textbooks. *Journal of American Indian Education*, v. 26, n. 3.

<sup>55</sup> COMISIÓN EVANGÉLICA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN CRISTIANA (1980), *Clase y raza en los textos escolares*. CELADEC: Lima; SLEETER, Christine W. and GRANT, Carl A. (1991), Race, class, gender, and disability in current textbooks. En: APPLE, Michael W. and CHRISTIAN-SMITH, Linda K. (eds.), *The politics of the textbook*. New York: Routledge, p. 78-110.

<sup>56</sup> CARRETERO, Mario (2001), Los héroes en los libros de texto. En: La construcción de una identidad nacional. Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*, n. 308, p. 55-56; OJEDA, Ana Cecilia y BARÓN VERA, Alejandra (2005), La conmemoración del héroe en el *Compendio de la Historia de Colombia de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla* (1910). Barranquilla: Universidad del Atlántico, *Historia Caribe*, n. 10, p. 79-95.

<sup>57</sup> LINDAMAN, Dana and WARD, Kyle (2004), How textbooks from around the world portray U. S. History. *Washingtonpost.com*, August 8, page To1. [www.washingtonpost.com/wp-dyn/articles/A43737-2004Aug5.html](http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/articles/A43737-2004Aug5.html).

<sup>58</sup> LIEVEN, Michael (2000), Bias in school history textbooks: Representations of British invasion of Zululand. *Paradigm*, v. 2, January.

<sup>59</sup> AUNIÓN, J. A. (2007), La revisión de los textos escolares indica que aún hay carencias en el uso del lenguaje y faltan personajes femeninos. *El País*, junio 25. [www.educacionenvalores.org/article.php?id\\_article=1678](http://www.educacionenvalores.org/article.php?id_article=1678); BARANOVIC, Branka (1999), *Portrayal of Women in School Textbooks: Summary Narrative Report*. [www.babe.hr/eng/research/booksum1999.htm](http://www.babe.hr/eng/research/booksum1999.htm); RAMÍREZ, Tulio (2004), La mujer en las ilustraciones de los textos escolares de educación básica en Venezuela. En: *El texto escolar en el ojo del huracán. Cuatro estudios sobre textos escolares venezolanos*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Vicerrectorado Académico, Fondo editorial de Humanidades y Educación, p. 49-70; ROBALINO, Magaly y otros (1992), *Mujeres invisibles. Un estudio del sexismo en la docencia y en los textos escolares ecuatorianos*. Quito: Dirección Nacional de la Mujer – UNICEF; RODRÍGUEZ IZQUIERDO, Rosa (1998), La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares de España. *Escuela Abierta*, v. I; OSLER, Audrey (1994), Still hidden from History? The representation of women in recently published History textbooks. *Oxford Review of Education*, v. 20, n. 2, p. 219-235; SCHMIDT DÍAZ DE LEÓN, Ileana (199\_), Prototipos de mujer en algunos materiales educativos de enseñanza primaria: atavismos y horizontes. <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/reencuentro/no38/nueve/resumeng.html>; SILVA, Renán (1979), Imagen de la mujer en los textos escolares. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, *Revista Colombiana de Educación*, n. 4, II semestre, p. 9-52.

<sup>60</sup> ABU-SAAD, Ismael (2007), The portrayal of Arabs in textbooks in the Jewish school system in Israel. *Arab Studies Quarterly*, January 1. [www.thefreelibrary.com/Abu-Saad.+Ismael.a196](http://www.thefreelibrary.com/Abu-Saad.+Ismael.a196); RAVITCH, Diane (2005), Textbooks in the Middle East. October 5. [www.hoover.org/pubaffairs/we/2005/ravitch10.html](http://www.hoover.org/pubaffairs/we/2005/ravitch10.html); TEACH KIDS PEACE (2005), CMIP: Analysis of Palestinian Textbooks 2005. *Center for Monitoring the Impact of Peace*. [www.edume.org](http://www.edume.org); [www.teachkidspeace.com/doc120.php](http://www.teachkidspeace.com/doc120.php).

- los que presentan libros de Geografía<sup>61</sup>;
- los grupos sociales marginados, como los gitanos<sup>62</sup>;
- los inmigrantes<sup>63</sup>.

Otros estereotipos más frecuentes y extendidos –sexismo, manejo de los grupos étnicos y la diversidad, y visión de las discapacidades– los desarrollaré a continuación.

## EL SEXISMO

¿Son o tienden a ser “masculinos” los libros de texto de Historia y Ciencias Sociales?

Un estudio español de 56 manuales escolares de 1º y 2º de educación secundaria obligatoria de Ciencias Sociales y otras asignaturas (4500 páginas en total), editados en 1996 y 1997 por las seis editoriales de mayor penetración en el mercado, concluyó que “tres de cada cuatro personajes (75%) que aparecen en ellos son hombres. En el caso de personas reconocidas por su aportación a la historia, la cifra asciende a 95%. (...) Las editoriales niegan que exista discriminación intencionada en estas obras.”<sup>64</sup>

Según la autora del estudio, la explicación de este fenómeno no reside tanto en que haya más autores que autoras, revisores que revisoras: “tiene más que ver con la manera conformista de observar el mundo tal como está”. Aunque “la situación ha cambiado en los últimos años y la discriminación evidente ha dejado paso a otra más sutil”, con este desfase “se fomentan los estereotipos sexistas en plena época de formación de los jóvenes, se deja a las niñas sin estímulos ni referentes de su sexo y se provoca que los niños no encuentren razones para dar más importancia a las mujeres.”<sup>65</sup>

El sexismo, que permea nuestra cultura y que quizá por eso se refleja de maneja involuntaria en los libros de texto escolar (habiendo más editoras que editores escolares) y en otras expresiones de la cultura, se vuelve más problemático en los libros de Historia, pues el reconocimiento del valor, importancia y actuación de la mujer empezó a efectuarse en el siglo XX debido, entre otras cosas, al movimiento feminista y al reconocimiento de diversas legislaciones.

Autores, editores y docentes tienen el reto de ir eliminando este estereotipo, que ha sido fuertemente criticado –tanto en los contenidos como en las imágenes que aparecen en los

<sup>61</sup> NAGEL, Paul B. (2004), Finding bias in Geography Textbooks. A proposed case study. *Graduate Journal of Social Science*, v. 1, n. 1, p. 189-203.

<sup>62</sup> GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (200\_), Los gitanos en los textos. En: *La fabricación del consentimiento: libros de texto y diversidad cultural*. [www.equintanilla.com/Publicaciones/consentimiento.doc](http://www.equintanilla.com/Publicaciones/consentimiento.doc).

<sup>63</sup> GONZÁLEZ GARCÍA, Erika (2006), La inmigración vista desde los manuales escolares. V Congreso Internacional “Educación y Sociedad”. [http://congreso.codoli.org/area\\_6/Gonzalez-Garcia.pdf](http://congreso.codoli.org/area_6/Gonzalez-Garcia.pdf).

<sup>64</sup> ARROYO, Javier (2000), El 75% de los personajes de los libros de texto de secundaria son masculinos. Un estudio de 56 manuales de 1º y 2º de ESO señala que “fomentan los estereotipos sexistas”. Sevilla: *El País.com*, octubre 16. [www.elpais.com/articulo/educacion/75/personajes/libros/texto/secundaria/masculinos/estudio/56/manuales/senal/fomentan/estereotipos/elpedupor/20001016elpepiedu\\_1/tes/](http://www.elpais.com/articulo/educacion/75/personajes/libros/texto/secundaria/masculinos/estudio/56/manuales/senal/fomentan/estereotipos/elpedupor/20001016elpepiedu_1/tes/).

<sup>65</sup> Este estudio fue publicado en SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (coord.) (2000), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, en el capítulo “Mujeres y hombres para el siglo XXI. El sexismo en los libros de texto”, p. 119-148.

libros de texto escolar<sup>66</sup>, al igual que el manejo del homosexualismo, que empieza a ser aceptado por las sociedades como una opción de vida.

## EL RACISMO O LA VISIÓN DE LOS GRUPOS ÉTNICOS

¿Son racistas los libros de texto escolar de Historia y Ciencias Sociales por el tratamiento que hacen de la diversidad de grupos étnicos? Si se aceptaran las críticas que diversos estudios han hecho en diversos continentes en los últimos 15 años<sup>67</sup>, se concluiría que los textos escolares siguen siendo racistas, aunque sin los extremos que hubo en décadas o siglos anteriores.

El racismo o manejo de la diversidad étnica está inserto, en mayor o menor grado, en el inconsciente colectivo de algunas sociedades. Y en los textos escolares aparece –por acción o por omisión– más en las imágenes que en las palabras que los pueblan. Un estudio publicado en 2004 (“El blanco, el mestizo, el negro y el indio en las ilustraciones de los textos escolares de Educación Básica en Venezuela”), muestra cómo una sociedad que tiende a definirse como aceptadora de la diversidad étnica “paradójicamente, en lo más profundo de su idiosincrasia perviven rasgos racistas y discriminatorios que afloran cotidianamente de manera más inconsciente que consciente (...), como consecuencia de un acumulado histórico de discriminaciones por motivo del color de piel que data de la Conquista, la Colonia y la era republicana”<sup>68</sup>.

En el Seminario Internacional de Textos Escolares (SITE 2006), dos autores chilenos mostraron que los textos escolares de su país no han sido ajenos a este problema<sup>69</sup>. Y en otros países

<sup>66</sup> BINIMELIS, Adriana (1993), Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Educación y género: una propuesta pedagógica*. Santiago: Ediciones La Morada, p. 51-59; BLUMBERG, Rae Lesser (2007), Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education. UNESCO, Education for all, Global monitoring report; CALDERA, Rosa y ROSALES DE GARCÍA, Dora Lily (1989), *Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares en Guatemala*. Guatemala: UNICEF – UNIPEM; CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIALES, UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO (1983), *El Sol*, Revista oficial de la Asociación de Maestros de Puerto Rico, El texto libre de prejuicios sexuales y raciales, año XXVII, n. 2, p. 3-27; MICHEL, André (2001), Los estereotipos sexistas en la escuela y los manuales escolares. *Educere*, año 5, n. 12, enero-febrero, p. 67-77; SUMALATHA, K. and RAMAKRISHNALAH, D. (2004), Sex bias in secondary school Social Study Textbooks: A case study in India. *American Journal of Applied Sciences*, v. 1, n. 1, p. 62-63.

<sup>67</sup> BROWN, Sid (2007), Text messages from Americas’s black past. *Paradigm*, v. 3, n. 3, July. <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/Paradigm/documents/TextMessages.pdf>; CZERNIAK, Joseph (2006?), Black Slave Revolt Depiction and Minority Representation in U. S. History Textbooks from 1950-2005. *UW\_L Journal of Undergraduate Research*, IX, 20 p.; ENGELBRECHT, Alta (2005), Textbooks in South Africa from Apartheid to Post-Apartheid: Ideological Change Revealed by Racial Stereotyping. En: ROBERTS-SCHWEITER, Elunet and Others, *Promoting social cohesion through education*. Washington: The World Bank, p. 71-80; FOSTER, Stuart J. (1999), The struggle for American identity: treatment of ethnic groups in United States history textbooks. *History of Education*, v. 28, n. 3, p. 251-278; MEEHAN, Maureen (2007), Los libros de texto israelíes y la literatura infantil promueven el racismo y el odio a palestinos y árabes. Québec: Centre des médias alternatifs du Québec, julio 20. <http://spanish.jerusalemmites.org/Copy%20of%20spanish/articulos/2007/21julio.htm>; PINSENT, Pat (1997), Race and Ideology in Textbooks. *Paradigm*, n. 22, May. <http://w4.ed.uiuc.edu/faculty/westbury/Paradigm/Pinsent.html>; VINCK, Honoré (1998), Race and Racism in Schoolbooks of the Belgian Congo. *Aequatoria Book Bank On-line*. [www.abbol.com](http://www.abbol.com).

<sup>68</sup> RAMÍREZ, Tulio (2004), El blanco, el mestizo, el negro y el indio en las ilustraciones de los textos escolares de Educación Básica en Venezuela. En: *El texto escolar en el ojo del huracán. Cuatro estudios sobre textos escolares venezolanos*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Vicerrectorado Académico, Fondo editorial de Humanidades y Educación, p. 94-95.

<sup>69</sup> GARRIDO GONZÁLEZ, Carlos Francisco (2007), Visiones racistas en los textos escolares de Historia de 7º y 8º básico, en Chile (1981-1994). En: GOBIERNO DE CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN – UNESCO. *Primer seminario internacional de textos escolares* (SITE 2006). Santiago de Chile, p. 171-177; ZÚÑIGA FUENTES, Erika (2007), Los indios en los relatos históricos del pasado de la nación. 160 años de textos escolares en Historia de Chile (1845-2005). Id., p. 178-184.



iberoamericanos, como Argentina<sup>70</sup>, Brasil<sup>71</sup>, Colombia<sup>72</sup>, España<sup>73</sup> y Perú<sup>74</sup> ha habido estudios que indican que el racismo continúa vigente. Todavía no aceptamos del todo la diversidad<sup>75</sup>, dimensión que abarca la aceptación de la diversidad cultural<sup>76</sup>, la multiculturalidad<sup>77</sup> y la interculturalidad<sup>78</sup>.

En el manejo de la diversidad es indispensable definir quiénes somos nos-otros y quiénes son los otros y en qué memoria histórica nos basamos como fundamento de nuestra identidad. Los europeos que llegaron a América lo hicieron con muy pocas mujeres, lo que ocasionó un mestizaje a la fuerza, donde el indígena era “el otro”, un bárbaro y cuyas diferencias con los españoles eran vistas con signo negativo: eran salvajes, idólatras, ignorantes, atrasados, inmorales (andaban desnudos), pobres, etc.

A medida que transcurrió el tiempo, esa diversidad se tornó más compleja, a la par que se elaboraron distintos discursos sobre indígenas, negros, extranjeros, vecinos y otros, que pueden verse en una revisión histórica de los libros de texto escolar del siglo XX.

## LAS DISCAPACIDADES

¿Conocen, niñas, niños y jóvenes, en los libros de texto escolar, que el mundo que los rodea y en el que viven no es tan perfecto como en muchas ocasiones tiende a pintarlo este tipo de materiales de aprendizaje? Por otro lado, ¿encuentran las personas discapacitadas elementos de identificación en los libros de texto escolar?

<sup>70</sup> GVIRTZ, Silvina, VALERANI, Alejandra y CORNEJO, Jorge (2005), Razas, racismo y politización de los contenidos en la historia de la escuela argentina (1854-1990). En: GUERENA, Jean-Louis, OSSENBACH, Gabriela y DEL POZO, María del Mar (dir.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED, p. 471-484.

<sup>71</sup> ROSEMBERG, Fulvia, BAZILLI, Chirley e BAPTISTA DA SILVA, Paulo Vinicius (2003), Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, jan-jun, p. 125-146.

<sup>72</sup> SOLER CASTILLO, Sandra (2006), Racismo y discurso en los textos escolares. La representación de la diversidad étnica en los textos de Ciencias Sociales en Colombia. Bogotá: Universidad de la Salle, Departamento de Investigaciones, área Educativa, Social y Humana.

<sup>73</sup> CALVO BUEZAS, Tomás (1992), El racismo en los textos escolares. En: MESA, Manuela (coord.), *Educación para el desarrollo*. Madrid: Cruz Roja, p. 71-101.

<sup>74</sup> COMISIÓN EVANGÉLICA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN CRISTIANA (1980), *Clase y raza en los textos escolares*. CELADEC: Lima.

<sup>75</sup> GREANEY, Vincent (2005), Textbooks, Respect for Diversity, and Social Cohesion. En: ROBERTS-SCHWEITER, Elunet and Others, Promoting social cohesion through education. Washington: The World Bank, p. 47-70; MCKINNEY, Carolyn (2005), Representation in Textbooks. En: *Textbooks for diverse learners. A critical analysis of learning materials used in South African schools*. Cape Town: Child, Youth and Family Development Research Programme, p. 3-9; MIRKOVIC, Marijana y CRAWFORD, Keith (2003), Teaching History en Serbian and English Secondary Schools: a Cross-Cultural Analysis of Textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, v. 3, n. 2, July, 15 p. [www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journal6/wholejournal.doc](http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journal6/wholejournal.doc); UNESCO (2003), Textbooks and learning materials respecting diversity: Components of quality education that can foster peace, human rights, mutual understanding and dialogue. An overview of UNESCO'S role in the revision and review of textbooks and learning materials.

<sup>76</sup> GIGANTE, Elba (2001), Libros de texto y diversidad cultural. Los libros en lenguas indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 6, n. 12, mayo-agosto, p. 283-315; GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2000), La fabricación del consentimiento: libros de texto y diversidad cultural. [www.equintanilla.com/Publicaciones/consentimiento.doc](http://www.equintanilla.com/Publicaciones/consentimiento.doc); GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998), Manuales escolares y carácter pluricultural y plurinacional del Estado español. En: *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa Ediciones, p. 57-71.

<sup>77</sup> CASTRO GÓMEZ, Santiago (2007), Multiculturalismo y celebración de la diversidad en los nuevos libros – texto de Ciencias Sociales en Colombia (1991-2006). Tesis de grado, Universidad Javeriana, Bogotá.

<sup>78</sup> GRANDA MERCHÁN, Sebastián (2003), *Textos escolares e interculturalidad en Ecuador*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar – Abya Yala – Corporación Editora Nacional.

Una revisión al azar de libros de texto escolar de nuestros países, ¿cuántos niños y niñas mostraría con estas características: ciegos, sordos, mutilados, en silla de ruedas, con una pierna más corta que la otra o con enfermedades mentales? Y en un plano no tan extremo, ¿cuántos enanos, obesos, raquíticos, zurdos, con anteojos o enfermos aparecen? Y los que hay, ¿qué están haciendo? ¿Qué aspiraciones tienen? ¿Qué realizaciones muestran? ¿Qué tipos de interacción tienen con personas no discapacitadas? ¿Cómo manejan sus limitaciones? ¿Qué mensajes transmiten?

Pocos críticos miran esta dimensión del contenido de los libros de texto de Ciencias Sociales o de otras disciplinas<sup>79</sup>. No obstante, el manejo de las discapacidades físicas y mentales es un aspecto en el cual los textos escolares podrían mejorar.

## POLITIZACIÓN, NACIONALISMO Y PATRIOTISMO

Maria Candida Proença afirma que los manuales escolares son reflejo de influencias pedagógicas y de intenciones políticas<sup>80</sup>. Es comprensible que una perspectiva politizada, los libros de texto escolar se vuelvan objeto de críticas por su contenido<sup>81</sup>.

<sup>79</sup> HODKINSON, Alan (2007), Inclusive Education and the cultural representation of disability and disabled people within the English Education System: a critical examination of the mediating influence of primary school textbooks. *IARTEM e-Journal*, v. 1, n. 1, 19 p. <http://alex.edfac.usyd.edu.au/TREAT/iartem/volume1.1/hodkinson.pdf>; RUSKUS, Jonas and POCEVI IENĖ, Rasa (2006), What Lituianian Pupils Learn about Disability: Analysis of Attitudes and Content of Textbooks. En: BRUILLARD, Éric and Others (eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook? Eighth International Conference on Learning and Educational Media*. Caen: IARTEM, STEF and IUFM, p. 447-455.

<sup>80</sup> CÁNDIDA PROENÇA, Maria (2000), Los manuales escolares: reflejo de influencias pedagógicas e intenciones políticas. Una reflexión desde la experiencia portuguesa. En: TIANA FERRER, Alejandro, *El libro, escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED, p. 319-325.

<sup>81</sup> AGENCIA BOLIVARIANA DE NOTICIAS (2007), Chávez propuso crear comisión para acelerar revisión de textos escolares. Julio 21. [www.abn.info.ve/imprimir2.php?articulo=98185](http://www.abn.info.ve/imprimir2.php?articulo=98185); ALARCÓN MENESES, Luis Alfonso and CONDE CALDERÓN, Jorge (2007), Social Representations of National Territory and Citizenship in Nineteenth-century History and Geography Textbooks of the Colombian Caribbean Region. *Paedagogica Historica*, v. 43, n. 5, October, p. 701-713; CAMARGO ZÁRATE, Edgardo y otros (2002), Sentido y significado de los contenidos en los textos escolares de Ciencias Sociales en la construcción de identidad, ciudad y nación. En: CONDE CALDERÓN, Jorge y otros (comp.), *Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia. Tendencias historiográficas contemporáneas*. IV Coloquio colombiano de Historia de la Educación, septiembre 6 a 8 de 2001. Barranquilla: Universidad del Atlántico, p. 461-469; DE ROUX, Rodolfo R. (1990), Catecismos patrios. En: *Lo sagrado al acecho*. Bogotá: Nueva América, p. 41-61; EL UNIVERSAL (2007), Currículo y libros bolivarianos. Caracas, martes 18 de septiembre. [www.eluniversal.com/2007/09/18/imp\\_pol\\_art\\_curriculo-y-libros-b\\_482830.shtml](http://www.eluniversal.com/2007/09/18/imp_pol_art_curriculo-y-libros-b_482830.shtml); GARCÍA ÁLVAREZ, Jacobo and MARÍAS MARTÍNEZ, Daniel (2002), Nacionalismo y educación geográfica en la España del siglo XX. Una aproximación a través de los manuales de bachillerato. *Xeografía 11*. [www.usc.es/~idega/docs\\_traballo/xeografia11.pdf](http://www.usc.es/~idega/docs_traballo/xeografia11.pdf); LUNA TAMAYO, Milton (2005), Estado nacional, nacionalismos y textos escolares en el Ecuador en el siglo XIX. En: GUERÉÑA, Jean-Louis, OSSENBACH, Gabriela y DEL POZO, María del Mar (dir.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED, p. 445-469; OLIVARES FELICE, Pamela (2007), Concepto de nación e identidad nacional: una *approche* a través de las políticas educativas y de la enseñanza de la Historia de Chile (siglos XIX-XX). En: GOBIERNO DE CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN – UNESCO. *Primer seminario internacional de textos escolares* (SITE 2006). Santiago de Chile, p. 163-167; PRUSHER, Ilene R. (2007), Israel textbooks anger nationalists. *The Christian Science Monitor*, July 27. [www.csmonitor.com/2007/0727/p06502-womc.htm](http://www.csmonitor.com/2007/0727/p06502-womc.htm); RAMÍREZ, Tulio (2004), Una aproximación al estudio del nacionalismo en los textos escolares venezolanos. En: RAMÍREZ, Tulio, *El texto escolar en el ojo del huracán. Cuatro estudios sobre textos escolares venezolanos*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Vicerrectorado Académico, Fondo editorial de Humanidades y Educación, p. 97-108; ROMERO, Manuel (2007), Sembrando la diferencia. Radiografía del escándalo silencioso que va minando España (III). La marea nacionalista impone sus símbolos. [www.elmundo.es/papel/2007/11/22/espana/2266896](http://www.elmundo.es/papel/2007/11/22/espana/2266896); VÁSQUEZ, Josefina Zoraida (1991), Textos de historia al servicio del nacionalismo. En: RIEKENBERG, Michael (comp.), *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza/FLACSO/Georg Eckert Instituts, p. 36-53.

Cuando se miran algunos libros de texto escolar de diversas asignaturas, en especial de Historia y Ciencias Sociales, se percibe la presencia –expresa o velada– del mandatario de turno y las invocaciones a la patria y al nacionalismo<sup>82</sup>.

Se critica que los libros de texto se politicen, por nacionalismo o patriotismo, o porque se vinculan a partidos políticos o a facciones de estos, porque incluyan determinados contenidos, eliminen otros, introduzcan distorsiones o verdades a medias, manipulen la información o haya intereses divergentes<sup>83</sup>.

En la historia pre-independentista de nuestros países, una forma de texto escolar –los catecismos patrios– jugaron un papel importante. Tenían una función clara: argumentar la expulsión de los españoles. Pero cuando gobiernos de extrema derecha o de extrema izquierda utilizan los libros de texto como un vehículo para sustentar sus posiciones, se cae en apología del poder. O se llega, incluso, a hacer de los textos un mecanismo de defensa de un determinado gobierno o de los valores que propugna<sup>84</sup>. O se llega al Estado editor<sup>85</sup>, lo que facilita imponer textos únicos<sup>86</sup> o determinadas visiones.

En Chile, por ejemplo, la profesora Leonora Reyes afirma que “durante la Dictadura tanto el currículo de Historia como sus libros de texto fueron intervenidos directamente desde el Estado, adoptando la forma de un discurso militar, nacionalista y moralista. Apelando a una memoria propia de los sectores más conservadores de la nación (Iglesia y Fuerzas Armadas) suprimió personajes, conceptos e incluso períodos, exaltando figuras y batallas propias de la historia del ejército. Llegada la hora de iniciar el proceso de transición, se re-intervino la enseñanza de la Historia, de modo de entregar una versión “más conciliadora” y en concordancia a las metas políticas propuestas desde los gobiernos de la Concertación”.<sup>87</sup>

Un autor venezolano expresa que “Los Estados con regímenes totalitarios (...) son los que han extremado el control sobre los textos escolares. El asumir directamente la elaboración,

<sup>82</sup> EL TIEMPO (1989), La Academia de Historia rechaza textos politizados. Bogotá: febrero 24; ENRÍQUEZ OSORIO, Manuel (1992), Exigirán maestros y PRD modificar los libros de texto. Son “tendenciosos”. *El País* (México), n. 2857, agosto 23, p. 15; HOKE, Zlatica (2005), Political Pressure Makes History Textbook Biased. *The Journal of Turkish Weekly Opinion*. Wednesday, 27 April. [www.turkishweekly.net/comments.php?id=890](http://www.turkishweekly.net/comments.php?id=890); PARDO A., María Eugenia (1993), Textos escolares: un asunto político. <http://reflexiones.fes.ucr.ac.cr/documentos/20/textos.pdf>; REPOUSSI, María (2006), Politics questions history education. Debates on Greek History Textbooks. Paper presented to the International Conference of ISHD in Tallinn, 27-30 September; ROMERO, Manuel (2007), Las editoriales manipulan los libros de texto a gusto de los nacionalistas. *El Mundo*, año XVIII, n. 6547, noviembre 20. [www.elmundo.es/2007/11/20/espana/2265077\\_impresora.html](http://www.elmundo.es/2007/11/20/espana/2265077_impresora.html).

<sup>83</sup> PINE, Lisa (1996), The dissemination of Nazi ideology and family values through school textbooks. *History of Education*, v. 25, n. 1, March, p. 91-110; UNIÓN RADIO (2003), Denuncian que texto escolar hace apología al chavismo, septiembre 16. [www.unionradio.com.ve](http://www.unionradio.com.ve).

<sup>84</sup> ROJAS, Gabriela (2007), Ministerio de Educación editará libros del próximo año escolar. *Venezuela Real*, septiembre 9. [www.venezuelareal.zoomblog.com/archivo/2007/09/09/Ministerio-De-Educacion-Editara-Libros.html](http://www.venezuelareal.zoomblog.com/archivo/2007/09/09/Ministerio-De-Educacion-Editara-Libros.html).

<sup>85</sup> CANES GARRIDO, Francisco (2000), El libro de texto único de segunda enseñanza en la dictadura de Primo de Rivera. En: GÓMEZ GARCÍA, María Nieves y TRIGUEROS GORDILLO, Guadalupe, *Los manuales de texto en la enseñanza secundaria (1812-1990)*. Sevilla: Kronos, p. 41-65.

<sup>86</sup> REYES JEDLICKI, Leonora (2002), ¿Olvidar para construir nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el período post autoritario. *Cyber Humanitatis*, n. 23, invierno.

<sup>87</sup> RAMÍREZ, Tulio (2007), *Políticas públicas, políticas educativas y políticas sobre textos escolares*. En: RAMÍREZ, Tulio, *Del control estatal al libre mercado. Políticas públicas y textos escolares en Venezuela (1958-2005)*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, p. 42-43.

producción y distribución de los libros didácticos les permite orientar sin cortapisas los contenidos de los mismos, introduciendo mensajes de carácter ideológico y propagandístico de exaltación al régimen y a sus líderes, evitando cualquier interpretación que difiera de la interpretación oficial”<sup>88</sup>.

## EL SEGUIMIENTO E INTERPRETACIÓN DEL CURRÍCULO

Una crítica frecuente a los libros de texto de Historia y Ciencias Sociales es que no están de acuerdo con el lo que prescribe el currículo<sup>89</sup>. A este respecto, las expectativas son enormes: unos ansían fidelidad enorme a los programas oficiales, que va desde quienes esperan que los títulos de las unidades o capítulos de los textos escolares coincidan al pie de la letra con los que escribieron los técnicos del Ministerio de Educación, como sucede en Panamá o El Salvador; otros quieren que no haya variaciones en el orden en que aparecen los temas y subtemas en las pautas curriculares. En ello, la perspectiva es diferente en primaria (donde mucho docente no tiene formación específica en alguna ciencia social) que en secundaria.

El análisis de los currículos de Historia y Ciencias Sociales indica que ellos hacen una selección de lo enseñable –lo que puede leerse como una visión de la realidad histórica y social, visión que de hecho muchas veces cambia cuando se modifican los currículos de un gobierno a otro de diferente orientación política– y efectúan una organización de esos contenidos, lo que Jorge Ochoa denominaba el “saber recortado”.<sup>90</sup>

Frente a esas variaciones curriculares, que en algunos países, como Costa Rica, son cada cuatro años, editores y autores de libros de texto deben tomar opciones, para ver qué enfatizan y cómo lo hacen, si consideran que deben llenar vacíos (temas que faltan) o enfatizar las competencias y habilidades sociales frente a la pregunta de para qué se aprende Historia y Ciencias Sociales.

<sup>88</sup> VÁSQUEZ, Josefina Zoraida (1991), Textos de historia al servicio del nacionalismo. En: RIEKENBERG, Michael (comp.), *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza/FLACSO/Georg Eckert Instituts, p. 36-53; WALKER, Shaun (2007), Vladimir Putin rewrites Russia’s history books to promote patriotism. Moscow: *The Independent*, August 20. [www.independent.co.uk/news/world/europe/vladimir-putin-rewrites-russias-history-to-promote-patriotism-462295.html](http://www.independent.co.uk/news/world/europe/vladimir-putin-rewrites-russias-history-to-promote-patriotism-462295.html).

<sup>89</sup> CLOWES, George A. (2004), Textbooks: ‘Where the curriculum meets the child’. An exclusive interview with Gilbert T. Sewall. *The Heartland Institute*, September. [www.heartland.org](http://www.heartland.org); DOTRO, Valeria (s. f.), Currículum, libros de texto y formación de ciudadanos. Entrevista con Javier Milman. *Diálogos en Educación*. [www.educare.org.ar/biblioteca/dialogos/entrevistas/milman.asp](http://www.educare.org.ar/biblioteca/dialogos/entrevistas/milman.asp); ESCOLANO, Agustín (1996), Texto, currículum, memoria. Los manuales como programa en la escuela tradicional. En: IX COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, *El currículum: historia de una mediación social y cultural*. Tomo II. Granada: Osuna, p. 289-296; FERRAZ LORENZO, Manuel (1996), Lo más explícito de un currículum poco oculto. La visión de la *Historia de España* en los primeros manuales escolares franquistas (1936-1939). En: IX COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, *El currículum: historia de una mediación social y cultural*. Tomo 2. Granada: Osuna, p. 297-306; HARNETT, Penelope, *History in the Primary School. The contribution of Textbooks to Curriculum Innovation and Reform*. [www.ex.ac.uk/history\\_resource/journal6/harnettrev.pdf](http://www.ex.ac.uk/history_resource/journal6/harnettrev.pdf); MAZEIKIENE, Nataliya (2005), Machiavellism in History Textbooks: Investigating the hidden curriculum. En: HORSLEY, Mike, KNUDSEN, Susanne V. & SELANDER, Staffan (eds.), “Has past passed”? *Textbooks and Educational Media for the 21st Century*. Estocolmo: Stockholm Institute of Education Press, p.140-148; THE MINISTRY OF FOREIGN AFFAIRS OF JAPAN (199\_), How a Textbook Becomes Part of a School Curriculum. [www.mofa.go.jp/policy/education/textbooks/overview-1.html](http://www.mofa.go.jp/policy/education/textbooks/overview-1.html).

<sup>90</sup> OCHOA, Jorge (1990), o. c., p. 248.

Aunque hay quienes afirman que “el libro de texto es el currículo”<sup>91</sup> o que se depende de él para implementarlo<sup>92</sup>, otros autores manifiestan lo contrario<sup>93</sup>.

## LA INFORMACIÓN INSUFICIENTE

Hoy el volumen de información en el mundo es cada vez mayor. Como estamos en la sociedad del conocimiento, hay docentes que esperan que los libros de texto escolar contengan muchos hechos, datos y elementos, y siempre criticarán que algo falta.

Sin embargo, la inclusión y dosificación de la información en los textos de Historia y Ciencias Sociales depende de un currículo que establece lo que los estudiantes deben aprender en un determinado grado. En atención a lo que docentes alcanzan a trabajar en un grado escolar, el contenido de los textos escolares de Ciencias Sociales e Historia debe concentrarse en un número no extenso de decenas de páginas.

La información debe complementarse con otros materiales escritos, auditivos y visuales. El libro de texto es sólo un elemento de lo que Carlos Vasco llama “el sistema paratextual”<sup>94</sup>, que incluye libros de lectura (readers), libros de fuentes, libros de trabajo y de actividades, atlas, revistas, discos compactos, software y materiales audiovisuales.

## LA DESACTUALIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Una expectativa, por lo general insatisfecha, de los usuarios de textos de Historia y Ciencias Sociales tiene que ver con la presencia en ellos textos de la información más actualizada. Hay

<sup>91</sup> BENÍTEZ BUITRAGO, Santiago (2006), Los nuevos libros de texto: el currículo real de la reforma. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Madrid), *Mundo educativo. Revista Digital de Educación*, n. 19, diciembre, p. 185-186. [www.ecoem.es/files/mundoeducativo/Mundo\\_Educativo19.pdf](http://www.ecoem.es/files/mundoeducativo/Mundo_Educativo19.pdf); CNSNEWS.COM (2001), *School Books Create National Curriculum*, May 23. [www.newsmax.com/scripts/printer\\_friendly.pl?page](http://www.newsmax.com/scripts/printer_friendly.pl?page); JENKINS, Edgar W. (1999), School textbooks - an 'official' course? *Education in Chemistry*, v. 36, n. 5, September; ORSTEIN, Allan C. (1992), The textbook curriculum. *Educational Horizons*, v. 70, n. 4, Summer, p. 167-169.

<sup>92</sup> AREA MOREIRA, Manuel (1996), Tesis primera: Gran parte del profesorado manifiesta una alta dependencia profesional del libro de texto para la puesta en práctica del currículo. En: *La tecnología educativa y el desarrollo e innovación del currículo*. San Sebastián, Universidad de La Laguna: Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I. Ponencias, julio; EISNER, Elliot W. (1987), Why the textbook influences curriculum. *Curriculum Review*, January-February, v. 26, n. 6, p. 11-13; FERNÁNDEZ, Manuel (1989), El libro de texto en el desarrollo del currículo. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 168, Marzo 1989, p. 56-59; GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998), Libros de texto y currículo escolar, un campo privilegiado de análisis. En: *Plataforma asturiana de la educación crítica*. Asturias, p. 15-56; GÜEMES ARTILES, Rosa María (2004), El libro de texto y su funcionalidad en el desarrollo del currículo. *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos*. Universidad de La Laguna (tesis doctoral), p. 29-34; INTERNATIONAL SOCIETY FOR HISTORIC AND SYSTEMATIC RESEARCH ON SCHOOLBOOKS (2004), Schoolbooks between Curriculum and Teaching Practice. Annual Conference. [www.philso.uni.augsburg.de/web2/Paed1/Gesellschaft%20Schulbuchforschung%20Tagung%202004%20englisch.htm](http://www.philso.uni.augsburg.de/web2/Paed1/Gesellschaft%20Schulbuchforschung%20Tagung%202004%20englisch.htm); QÜENZA, Samuel Eduardo (1985), Los libros como instrumentos que contribuyen al desarrollo del currículo en la educación básica. En: QÜENZA, Samuel E. y otros, *El libro de texto en Venezuela. Análisis crítico/Apéndice documental y bibliográfico*. Turmero (Estado Aragua): El Mácaro, p. 137-149; REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA (ESPAÑA) (2000), Informe sobre los textos y cursos de Historia en los centros de Enseñanza Media. Madrid, 23 de junio. [www.filosofia.org/his/h2000ah.htm](http://www.filosofia.org/his/h2000ah.htm); TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1994), Libros de texto y control del currículo. En: *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata, p. 153-184.

<sup>93</sup> Por ejemplo, SHUTES, Robert and PETERSEN, Sandra (1994), Seven Reasons why Textbooks Cannot Make a Curriculum. *NASSP Bulletin*, v. 78, n. 565, November, p. 11-19; PATTON, Charles and ROSCHELLE, Jeremy (2008), Why the Best Math Curriculum Won't be a Textbook. *Education Week*, May 6. [www.edweek.org/ew/articles/2008/05/07/36patton\\_h27.html?print=1](http://www.edweek.org/ew/articles/2008/05/07/36patton_h27.html?print=1).

<sup>94</sup> VASCO U., Carlos Eduardo (1991), Significado educativo del texto. En: PEÑA, Luis Bernardo (ed.), *La calidad del libro de texto*. Bogotá: CERLALC-Ministerio de Educación-Universidad Javeriana-SECB, p. 25-27.

docentes que deciden adoptar un texto escolar por la presencia o ausencia de la información más reciente. Juzgan la calidad de un libro de texto por la novedad de su información, como si el texto escolar fuera un émulo de los periódicos.

Esta queja frecuente tiene una base real: desde cuando los autores entregan sus originales para ser editados hasta que el libro sale impreso pasan varios meses, pero contiene una confusión entre historia y periodismo. Los textos escolares no pretenden ni pueden pretender sustituir a los periódicos y los noticieros de radio y televisión en la información de las últimas noticias ni en los análisis de los editorialistas.

Ante esta situación, diversas editoriales han buscado suplir esta carencia en sus portales educativos, en la inclusión de direcciones de Internet en los libros de texto (para que docentes y estudiantes puedan consultar los hechos más actuales) y con el diseño de diversos recursos didácticos complementarios.

## LOS ERRORES

Finalmente, otro aspecto criticado en los textos de Historia y Ciencias Sociales, a pesar de la revisión que hacen los editores del material entregado por autores y autoras, son los errores de diverso tipo<sup>95</sup>, que se pasan más esporádica que frecuentemente.

Los errores más usuales suelen ser:

- Cronológicos: tipográficos (se invierten dos números: en vez de 1789, aparece 1798) y factuales (un hecho se asigna a un año, cuando le corresponde a otro).
- De nombres de personajes, cuando aparecen fallas en su escritura.
- De inconsistencias entre el texto y la imagen (fotografía, mapa, ilustración, gráfico) que lo acompaña o en el pie de figura respectivo.
- De coherencia en un mismo dato en dos páginas distintas del mismo libro o de libros diferentes de una misma serie.
- Cuando se le asigna a una persona una acción que no realizó.
- Cuando una afirmación no es verdadera.
- Cuando la explicación de una afirmación es incorrecta.

<sup>95</sup> GABLER, Mel (2004), These are among the 103 factual errors in two 8th U. S. History books now used in Texas schools. [www.TextbookReviews.org](http://www.TextbookReviews.org); GRAVES, Ferry (2004), History as she is wrote. *Enter Stage Right*, August 23. [www.enterstageright.com/archive/articles/o8o4textbooks.htm](http://www.enterstageright.com/archive/articles/o8o4textbooks.htm); KING YANG, Chang Nam (2002), Japón debe corregir de sus libros de historia. Las idolatrías sobre la guerra y sobre las reglas coloniales. San Pedro de Montes de Oca, Universidad de Costa Rica, *Diálogos, Revista Electrónica de Historia*, v. 3, n. 1, octubre-febrero. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/439/43930106.pdf>; M. P. (1992), Texas Schoolbook Massacre: 5200 Errors Found in 10 History Books. *Publishers Weekly*, v. 239, n. 12, March 2, p. 11; MANZO, Kathleen Kennedy (1999), States Setting Strategies to Reduce Mistakes in Textbooks. *Education Week*, June 2; SIMON, Pedro (1999), Santillana confunde a Borges con Claudio Rodríguez. *El Mundo*, octubre 19. [www.elmundo.es/1999/10/19/sociedad/19Noo69.html](http://www.elmundo.es/1999/10/19/sociedad/19Noo69.html); TEXAS PUBLIC POLICY FOUNDATION (2002), *Social Studies Textbook Review. Compilation of Textbook Factual Errors*. July. [www.texaspolicy.com/publications.php?report\\_year=2002](http://www.texaspolicy.com/publications.php?report_year=2002); TEXAS PUBLIC POLICY FOUNDATION (2001), Report find errors, omissions, bias in textbooks. September 6. [www.texaspolicy.com/printable.php?report\\_id=175](http://www.texaspolicy.com/printable.php?report_id=175); ZÁRATE, Abdíel (1998), Gazapos en los libros de texto. La historia según Santillana. Panamá: *La Prensa*, viernes 8 de mayo, p. 6A.

- Cuando el pie de una figura concluye algo que no se deduce de ésta.
- Interpretaciones dudosas e imprecisiones.

## CONCLUYAMOS

La investigación realizada para elaborar este documento mostró que las críticas al contenido de los libros de texto es más frecuente en Historia y Ciencias Sociales que en los textos escolares de las demás áreas curriculares (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Idioma Extranjero, Educación Estética y otras).

Dada esta situación, hay diversas tareas que hacer: es importante que las críticas a los contenidos de los libros de Historia y Ciencias Sociales circulen entre los interesados en conocerlas; que sean procesadas y fomenten un diálogo constructivo y, finalmente, conviene preguntarse cómo mejorar el contenido de los libros de texto escolar.

Algunas de las posibles respuestas a este último punto son:

- La definición de las posiciones básicas que va(n) a adoptar el o los libros de texto escolar frente a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.
- La definición clara de la obra que se va a producir y de los resultados que se quiere lograr, para los cuales el contenido es apenas un medio.
- El estudio de la letra y el espíritu del currículo, con el fin de aprovechar lo que contiene y enmendar posibles carencias.
- La discusión del plan de la obra con personas de diversas vertientes.
- La lectura de los originales por pares de distinto enfoque político, ideológico, historiográfico, para matizar y revisar enfoques y aseveraciones, identificar omisiones o énfasis exagerados y conciliar diferencias hasta donde sea factible.
- La consulta a especialistas en temáticas específicas (aunque ello eleve el costo y el tiempo de preparación de los libros).
- La presentación de dos o más posiciones frente a un mismo hecho o proceso.
- Una mirada analítica a aspectos que suelen ser controversiales.
- La exposición de la información sin entrega de conclusiones, para que sean las y los estudiantes quienes tomen posiciones argumentadas.
- La declaración de que lo que aparece no es una “verdad revelada” o “la última palabra”, para así despertar progresivamente el espíritu crítico de las y los estudiantes.
- La mención, cuando sea pertinente hacerla, de que existen diversas interpretaciones de un determinado hecho, pues los especialistas no se han puesto de acuerdo.
- La lectura previa de docentes que utilizarán el o los libros una vez estén impresos.

- La lectura de trozos del libro por usuarios reales (estudiantes) para revisar la comprensibilidad del texto y su capacidad para interesarlos.
- Lecturas unidimensionales del texto, una vez editados el contenido de la asignatura y el lenguaje, pero antes de que esté impreso, enfocadas a un solo propósito. Por ejemplo, eliminación de sexismo y otros estereotipos.
- La corrección de erratas por Internet, cuando se detectan durante la utilización del libro.

“Subconscientemente todavía estoy haciendo la primaria, preparándome para la primaria. Quizá por eso me gusten tanto los textos escolares”.

Augusto Monterroso<sup>96</sup>

[william.mejiabotero@gmail.com](mailto:william.mejiabotero@gmail.com)

## BIBLIOGRAFÍA SOBRE LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

Por razones de espacio, no se repiten las obras citadas anteriormente, y por facilidad de consulta, solo aparecen textos en español e inglés.

### 1. Libros

ARGIBAY, M., CELORIO, G. y CELORIO, J. J. (1991), *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

CARDONA ZULUAGA, Alba Patricia (2007), *La nación de papel. Textos escolares, lectura y política. Estados Unidos de Colombia. 1870-1876*. Medellín: Eafit.

FORERO, Alfonso (1988), *La antifantasía. Contribución al análisis de los textos de Ciencias Sociales de uso en la escuela primaria colombiana*. Bogotá: Universidad Distrital.

GONZÁLEZ MUÑOZ, María del Carmen y otros (2001), *Elaboración y selección de materiales para la enseñanza y aprendizaje de la Historia de Iberoamérica*. Madrid: OEI.

HERRERA, Martha Cecilia, PINILLA DÍAZ, Alexis V. y SUAZA, Luz Marina (2003), *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales. Colombia 1900-1950*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica.

MEDINA PINEDA, Medófilo y WEILER, Vera (2006), *La enseñanza de la Historia en los países miembros de la Comunidad Andina de Naciones – Colombia*. Bogotá, marzo 24, mimeo.

MORALES GIL, Eduardo (2005), *Evaluación de los programas de enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales, con los textos correspondientes, en la educación básica y media diversificada, así como en las escuelas de formación docente a nivel superior, con énfasis en los contenidos sobre integración, cultura para la paz y la diversidad cultural. El caso venezolano*. Caracas, mimeo.

MORENO, Lidia, PICHILINGUE, Luis y QUÍO, Julio (2005), Textos y materiales de enseñanza y aprendizaje para la educación básica. En: *La enseñanza de la Historia en los países miembros de la Comunidad Andina – Perú*. Lima, mimeo, p. 34-49.

RAVITCH, Diane (2004), *A Consumer's Guide to High School History Textbooks*. Washington: Thomas B. Fordham Institute.

SOUX, María Luisa, SOUX, María Eugenia y WAYAR, Marianela (2005), *Diversidad cultural, interculturalidad e integración en programas y textos escolares de Ciencias Sociales*. Bolivia. La Paz, mimeo.

VALLS MONTÉS, Rafael (dir.) (2005), *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia. Vol. I: Países andinos y España*. Madrid: OEI- Fundación MAPFRE Tavera.

<sup>96</sup> MONTERROSO, Augusto (2000), *Viaje al centro de la fábula*. México: Alfaguara, p. 23.



## 2. capítulos de libros

AGUILAR, Lilian (1981), *El desarrollo de materiales de lectura en Estudios Sociales*. En: AGUILAR, Lilian y otros, *Problemática de los materiales educativos impresos. Ideas para su diseño y producción en América Latina*. El Mácaro (Estado Aragua, Venezuela): Ministerio de Educación - Proyecto Interamericano de Materiales Educativos Impresos, p. 121-130.

ALBACETE GARCÍA, Catalina (1996), La enseñanza de la geografía escolar a través de los libros de lecturas geográficas. Primer tercio del siglo XX. En: IX COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, *El currículum: historia de una mediación social y cultural*. Tomo 2. Granada: Osuna, p. 231-239.

ALBISU, Sagrario y GUIBERT, Esther (2000), Textos escolares en Navarra: el caso de la geografía de Navarra y el de la historia de Navarra. En: TIANA FERRER, Alejandro, *El libro, escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED, p. 377-381.

ALJOVÍN DE LOSADA, Cristóbal y RIVERA, Víctor Samuel (2005), Perú. En: VALLS MONTÉS, Rafael (dir.), *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia. Vol. I: Países andinos y España*. Madrid: OEI - Fundación MAPFRE Tavera, p. 111-130.

ALMONEDA HUERTA, Mireya (1996), La presencia de España en los textos oficiales de Historia, en México. En: IX COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, *El currículum: historia de una mediación social y cultural*. Tomo 2. Granada: Osuna, p. 335-341.

ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro (2001), La Geografía de Colombia a través de los textos escolares. La década del treinta: dos estudios de caso. En: OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, p. 193-208.

ARMBRUSTER, Bonnie and OSTERTAG, Joyce (1993), Questions in Elementary Science and Social Studies Textbooks. En: BRITTON, Bruce K., WOODWARD, Arthur and BINKLEY, Marilyn, *Learning from textbooks. Theory and Practice*. Hillsday, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, p. 69-93.

ARNAY, José (1997), Contenidos, libros de texto y otras historias. En: RODRIGO, María José y ARNAY, José (comp.), *Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar*. Barcelona: Paidós Ibérica, p. 47-50.

ARREDONDO LÓPEZ, María Adelina (2004), La formación de los ciudadanos de la Primera República Federal Mexicana a través de un texto escolar (1824-1834). En: CASTAÑEDA GARCÍA, Carmen, GALVÁN LAFARGA, Luz Elena y MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía

(coord.) (2004), *Lectores y lecturas en la historia de México*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos - CIESAS, p. 67-88.

ARTIEDA, Teresa Laura (2005), El "otro más otro" o los indígenas americanos en los textos escolares. Una propuesta de análisis. En: GUEREÑA, Jean-Louis, OSSENBACH, Gabriela y DEL POZO, María del Mar (dir.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED, p. 485-501.

ARTIEDA, Teresa Laura (2005?), Lecturas escolares sobre los indígenas en dictadura y en democracia (1976-2000). En: KAUFMANN, C. (dir.), *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila/ UNER, tomo 3, p. 105-148.

ARTIEDA, Teresa Laura (2005), Los discursos escolares sobre los indígenas. Continuidades y rupturas a fines del siglo XX. En: Facultad de Ciencias Humanas, *Educación, Lenguaje y Sociedad*, v. III, Universidad de la Pampa. Miño y Dávila/Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, p. 59-74.

AYALA MORA, Enrique, TERÁN NAJAS, Rosemarie y LUNA TAMAYO, Milton (1999), Análisis de los manuales y textos de historia nacional. En: *La enseñanza de la Historia para la Integración y la Cultura de la Paz. Ecuador*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, p. 23-65.

BENEDITO SIFRE, María Teresa, CERVELLERA MARTÍNEZ, Armando y SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel (2000), Los manuales escolares y la didáctica de la Geografía entre 1950 y 1990. En: TIANA FERRER, Alejandro, *El libro, escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED, p. 63-85.

BERBESI DE SALAZAR, Ligia (2005), Venezuela. En: VALLS MONTÉS, Rafael (dir.), *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia. Vol. I: Países andinos y España*. Madrid: OEI - Fundación MAPFRE Tavera, p. 131-142.

BLANCO REBOLLO, Ángel (2007), *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, p. 555-587. [www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX\\_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX-0218108-124047//01.ABR\\_TESIS.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX-0218108-124047//01.ABR_TESIS.pdf).

BLISS, Susan (2006), Research on how innovative Geography multimedia textbooks incorporate transdisciplinary global education "perspectives". En: BRUILLARD, Éric and Others (eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook? Eighth International Conference on Learning and Educational Media*. Caen: IARTEM, STEF and IUFM, p. 421-429.

BRASLAVSKY, Cecilia (1991), Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989. En: RIEKENBERG, Michael (comp.), *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza/FLACSO/Georg Eckert Instituts, p. 60-76.

CAJÍAS DE LA VEGA, Magdalena (2005), Bolivia. En: VALLS MONTÉS, Rafael (dir.), *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia. Vol. I: Países andinos y España*. Madrid: OEI- Fundación MAPFRE Tavera, p. 19-45.

CAMARGO ZÁRATE, Edgardo y otros (2002), Sentido y significado de los contenidos en los textos escolares de Ciencias Sociales en la construcción de identidad, ciudad y nación. En: CONDE CALDERÓN, Jorge y otros (comp.), *Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia. Tendencias historiográficas contemporáneas*. IV Coloquio colombiano de Historia de la Educación, septiembre 6 a 8 de 2001. Barranquilla: Universidad del Atlántico, p. 461-469.

CARBONE, Graciela (2001), Las Ciencias Sociales en los textos escolares. En: CARBONE, Graciela (dir.) y otros, *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 111-141.

CASTRO VILLARRAGA, Jorge Orlando (2001), Las Cívicas y los textos de Educación para la Democracia: dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX. En: OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, p. 143-153.

CHÉRIGO CANTO, Euribiades y otros (1999), Análisis de los textos. En: *La enseñanza de la Historia para la Integración y la Cultura de la Paz. Panamá*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, p. 33-48.

CORTÁZAR ECHEVERRÍA, Guillermo y CRUZ VALENCIANO, Inés (1986), La lectura de los libros de Historia. En: *Cómo estudiar historia. Guía para estudiantes*. Barcelona: Vicens Vives, p. 22-24.

CORTS GINER, María Isabel y CALDERÓN ESPAÑA, María Consolación (2000), El Latín, la Historia y la Historia Natural e Higiene en la enseñanza secundaria. Estudio de Textos. En: GÓMEZ GARCÍA, María Nieves y TRIGUEROS GORDILLO, Guadalupe, *Los manuales de texto en la enseñanza secundaria (1812-1990)*. Sevilla: Kronos, p. 295-314.

CRUZ, Nicolás; WHIPPLE, Pablo y ROJAS, Ximena (1999), Análisis de los textos. En: *La enseñanza de la Historia para la Integración y la Cultura de la Paz. Chile*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, p. 25-50.

CUCUZZA, Héctor R. y SOMOZA, Miguel (2001), Representaciones sociales en los libros escolares peronistas. Una pedagogía para una nueva hegemonía. En: OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, p. 209-258.

CUCUZZA, Héctor Rubén (1996), Ruptura hegemónica, ruptura pedagógica: Catecismos o Contrato Social durante el predominio Jacobino en la Primera Junta de Buenos Aires (1810). En: IX COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, *El currículum: historia de una mediación social y cultural*. Tomo 2. Granada: Osuna, p. 271-278.

DAUN, Holger et al. (eds.) (2002), What is Democracy in Textbooks? En: *Democracy in Textbooks and student minds. Educational Transitions in Bosnia-Herzegovina, Yugoslavia, Mozambique and South Africa*, New York: Nova Science Publishers, p. 119-129.

DE PRIVITELLIO, Luciano, QUINTERO PALACIO, Silvina y ROMERO, Luis Alberto (2001), La identidad nacional en los manuales de historia y civismo entre 1960 y la reforma educativa. En: RODRÍGUEZ, Martha y DOBAÑO FERNÁNDEZ, Palmira, *Los libros de texto como objeto de estudio*. Buenos Aires: La Colmena, p. 35-54.

DEL MORAL ITUARTE, Cristina y otros (1999), Análisis de los textos. En: *La enseñanza de la Historia para la Integración y la Cultura de la Paz. España*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, p. 41-59.

DÍAZ PENDÁS, Horacio y ROMERO RAMUDO, Manuel (1999), Análisis de los textos. En: *La enseñanza de la Historia para la Integración y la Cultura de la Paz. Cuba*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, p. 37-39.

DÍAZ C., Jaime de J. (1993), Una consulta subregional sobre la enseñanza de la historia (1983-1984). En: *La paz, tarea de todos*, Santafé de Bogotá: Codecal, p. 170-176.

DJUROVIC, Arsen (2006), Evaluation of History Textbooks by Students of Primary Schools and High-schools in Serbia. En: BRUILLARD, Éric and others (eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* Eighth International Conference on Learning and Educational Media. Caen: IARTEM, p. 315-326.

DRESSENDORFER, Pete (1991), La época colonial en textos escolares mexicanos: un problema de identidad nacional. En: RIEKENBERG, Michael (comp.), *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza/FLACSO/Georg Eckert Instituts, p. 54-59.

- FINDJI, María Teresa (1991), Movimiento indígena y "recuperación" de la historia. En: RIEKENBERG, Michael (comp.), *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza/FLACSO/Georg Eckert Instituts, p. 155-171.
- FIRER, Ruth (1987), The Holocaust in History Textbooks. En: BRAHAM, Randolph L. (ed.), *The treatment of Holocaust in Textbooks. The Federal Republic of Germany, Israel, The United States of America*. Boulder: Social Science Monographs and Institute for Holocaust Studies of City University of New York, p. 172-212.
- FOSTER, Stuart (2005), The British Empire and Commonwealth in World War II: Selection and Omission in English History Textbooks. En: BRUILLARD, Éric and Others (eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook? Eighth International Conference on Learning and Educational Media*. Caen: IARTEM, STEF and IUFM, p. 135-142.
- FUENTES ARAVENA, Adela (2007), Naturaleza y uso del texto de Ciencias Sociales en la cultura de aula. En: GOBIERNO DE CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN – UNESCO. *Primer seminario internacional de textos escolares* (SITE 2006). Santiago de Chile, p. 344-351.
- GALVÁN, Luz Elena (1996), En la construcción de nuevos libros de texto de historia para los niños mexicanos: 1992-1996. En: IX COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, *El currículum: historia de una mediación social y cultural*. Tomo 2. Granada: Osuna, p. 307-313.
- GALVÁN LAFARGA, Luz Elena (2004), Arquetipos, mitos y representaciones en libros de historia patria (1934-1939). En: CASTAÑEDA GARCÍA, Carmen, GALVÁN LAFARGA, Luz Elena y MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía (coord.) (2004), *Lectores y lecturas en la historia de México*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos - CIESAS, p. 163-176.
- GASANABO, Jean-Damascène, School History and Mechanisms for the Construction of Exclusive Identities: The Case of Rwanda from 1962 to 1994. En: BRASLAVSKY, Cecilia (ed.) (2006), *Textbooks and quality learning for all: Some lessons learned from international experiences*. Paris: UNESCO.
- GIESEKE, Margarita, MCGREGOR, Felipe y POLVARIM DE REYES, Alicia (1999), Análisis de los textos. En: *La enseñanza de la Historia para la Integración y la Cultura de la Paz. Perú*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, p. 37-49.
- GIESEKE, Margarita y otros (1999), Los textos escolares y la enseñanza de la Historia para la Paz y la Integración. En: *Así se enseña la Historia para la Integración y la Cultura de la Paz*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, p. 83-108 y 151-155.
- GÓMEZ MENDOZA, Miguel Angel (2002), Las imágenes de la Revolución Francesa en los textos escolares de Ciencias Sociales e Historia de la educación secundaria colombiana (1960-1999). En: CONDE CALDERÓN, Jorge y otros (comp.), *Nación, Educación, Universidad y Manuales escolares en Colombia. Tendencias Historiográficas contemporáneas*. Barranquilla: Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico, p. 383-407.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, María del Carmen y otros (2001), ¿Qué es un buen manual escolar de Historia? Criterios para su elaboración y selección. En: *Elaboración y selección de materiales para la enseñanza y aprendizaje de la Historia de Iberoamérica*. Madrid: OEI, p. 13-25.
- GONZÁLEZ, Isidoro (1990), Algunos criterios de intervención didáctica en Geografía, Historia y Ciencias Sociales. En: *III Encuentro Nacional sobre el Libro Escolar y el Documento Didáctico en la educación primaria y secundaria*. Universidad de Valladolid, p. 255-284.
- GUIANCE, Ariel (2001), Entre el romanticismo y la modernidad. La Edad Media en los textos escolares. En: RODRÍGUEZ, Martha y DOBAÑO FERNÁNDEZ, Palmira, *Los libros de texto como objeto de estudio*. Buenos Aires: La Colmena, p. 89-103.
- GUIBERT NAVA, Esther (1996), Textos escolares de Historia de Navarra (siglos XIX-XX): Un análisis traspositivo del saber histórico. En: IX COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, *El currículum: historia de una mediación social y cultural*. Tomo 2. Granada: Osuna, p. 321-333.
- GUTIÉRREZ RAMOS, Jaime (2005), Colombia. En: VALLS MONTÉS, Rafael (dir.), *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia. Vol. I: Países andinos y España*. Madrid: OEI-Fundación MAPFRE Tavera, p. 47-63.
- INFANTE ACEVEDO, Raúl (2002), La educación para la democracia y la convivencia en los textos escolares, 1998-2000. En: CONDE CALDERÓN, Jorge y otros (comp.), *Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia. Tendencias historiográficas contemporáneas*. IV Coloquio colombiano de Historia de la Educación, septiembre 6 a 8. Barranquilla: Universidad del Atlántico, p. 495-50.
- JOHNSON, Egil Børre (1996), Ideología, objetividad y adoctrinamiento. En: *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor, p. 110-120.
- JUSTIN, Jasten (2006), History Textbook Discourse on Identities and Borders: How to Investigate into the Missing Parts. En: BRUILLARD, Éric and Others (eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook? Eighth International Conference on Learning and*

*Educational Media*. Caen: IARTEM, STEF and IUFM, p. 143-150.

KALMUS, Veronika (2005), Reinforcing the border of "otherness": Socialisation to gender roles through Social Studies Textbooks. En: HORSLEY, Mike, KNUDSEN, Susanne V. & SELANDER, Staffan (Eds.), "Has past passed"? *Textbooks and Educational Media for the 21st Century*. Stockholm Institute of Education Press, p.156-162.

KEITH, Sherry (1991), The determinants of textbook content. En: ALTBACH, Philip G. et al. (eds.), *Textbooks in American Society. Politics, Policy, and Pedagogy*. Albany, N. Y.: State University of New York Press, p. 43-59.

KÖNIG, Hans Joachim (1991), Los "caballeros andantes del patriotismo". La actitud de la Academia Nacional de la Historia Colombiana frente a los procesos de cambio social. En: RIEKENBERG, Michael (comp.), *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza/FLACSO/Georg Eckert Instituts, p. 133-154.

LAMONEDA HUERTA, Mireya (2004), La enseñanza de "El Descubrimiento y la Conquista de América" en los libros de texto. En: CASTAÑEDA GARCÍA, Carmen, GALVÁN LAFARGA, Luz Elena y MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía (coord.) (2004), *Lectores y lecturas en la historia de México*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos - CIESAS, p. 177-192.

LÓPEZ CRUZ, Cesar (2002), La renovación de la enseñanza de la Historia en el departamento del Cesar: entre la tradición y la modernidad. En: MARTINEZ DURÁN, Leovedis y SÁNCHEZ MEJÍA, Hugues (comp.), *Indígenas, poblamiento, política y cultura en el departamento del Cesar*. Valledupar: Unicesar, p. 285-304.

LUNA TAMAYO, Milton (1994), La Enseñanza de la historia, el texto y el desarrollo en el Ecuador. En: VÁSQUEZ, Zoraida y GONZALBO, Pilar, *La enseñanza de la Historia*. Washington: OEA, p. 155-160.

LUNA TAMAYO, Milton (2001), La moral y la identidad de los ecuatorianos en los textos de inicios del siglo XX. En: OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, p. 127-142.

MARISTANY, José, SAAB, Jorge, SÁNCHEZ, Laura y SUÁREZ, Carlos (2005), Argentina: Los manuales que cuentan la Historia (1860-1920). En: GUEREÑA, Jean-Louis, OSSENBACH, Gabriela y DEL POZO, María del Mar (dir.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED, p. 331-350.

MEDINA RUBIO, Aristides y otros (1999), Análisis de los manuales escolares. En: *La enseñanza de la Historia para la Integración y la Cultura de la Paz. Venezuela*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, p. 31-42.

MENÉNDEZ MARTÍNEZ, Rosalía (2004), Los libros de texto de historia utilizados en las escuelas primarias de la ciudad de México (1877-1911). En: CASTAÑEDA GARCÍA, Carmen, GALVÁN LAFARGA, Luz Elena y MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía (coord.) (2004), *Lectores y lecturas en la historia de México*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos-CIESAS, p. 89-103.

MESA, Manuela (1992), El fenómeno del desarrollo y el subdesarrollo en los libros de texto: una aproximación crítica. En: *Educación para el desarrollo*. Madrid: Cruz Roja, p. 15-69.

MOJICA CARDOZO, Juan Carlos y SILVA BRICEÑO, Orlando (1999), Análisis de los textos. En: *La enseñanza de la Historia para la Integración y la Cultura de la Paz. Colombia*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, p. 35-54.

MUSCIA, Antonia (2001), Los manuales de moral e instrucción cívica en la escuela argentina (1884-1916). En: OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, p. 105-126.

NASEEM, Muhammad Ayaz (2006), Peace in Times of Globalization: De-(constructing) Militaristic Identities in Language and Social Studies Textbooks in South Asia: the Case of Pakistan. En: BRUILLARD, Éric and Others (eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook? Eighth International Conference on Learning and Educational Media*. Caen: IARTEM, STEF and IUFM, p.179-186.

PAIVANDI, Saeed (2007), *Discrimination and Intolerance in Iran's Textbooks*. Freedom House, p. 1-4, 7-18.

PATE, Glenn S. (1987), The Holocaust in American Textbooks; Conclusion. En: BRAHAM, Randolph L. (ed.), *The treatment of Holocaust in Textbooks. The Federal Republic of Germany, Israel, The United States of America*. Boulder: Social Science Monographs and Institute for Holocaust Studies of City University of New York, 1987, p. 239-283 and 307-310.

PINGEL, Falk (s. f.), Conclusions and Recommendations. En: *The European Home: Representations of 20th Century Europe in History Textbooks*. Council of Europe Publishing, p. 107-118.

PLOTKIN, Mariano (1994), Socialización política y discurso populista: el caso de los libros de texto peronistas. En: ÁLVAREZ JUNCO, J. y GONZÁLEZ LEANDRI, R. (comp.), *El populismo en España y en América*. Madrid: Catriel, p. 133-162.

- RIEKENBERG, Michael (1991), Caudillos y caudillismo. La presentación del tema en los libros escolares de historia latinoamericana. En: RIEKENBERG, Michael (comp.), *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza/FLACSO/Georg Eckert Instituts, p. 172-194.
- ROMERO, Luis Alberto (coord.) (2004), Los textos escolares y el sentido común. En: *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- SAAB, Jorge y otros (2001), De Fregeiro a Levene. Apuntes para una historia de los manuales de Historia. En: RODRÍGUEZ, Martha y DOBAÑO FERNÁNDEZ, Palmira, *Los libros de texto como objeto de estudio*. Buenos Aires: La Colmena, p. 55-87.
- SAGREDO, Rafael y SERRANO, Sol (1994), Un espejo cambiante: La visión de la historia de Chile en los textos escolares. En: VÁSQUEZ, Zoraida y GONZALBO, Pilar, *La enseñanza de la Historia*. OEA: Washington, p. 127-151.
- SÁNCHEZ PASCUA, Felicidad (1996), Problemática en torno a los textos para segunda enseñanza durante la Restauración (1874-1900). En: IX COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, *El currículum: historia de una mediación social y cultural*. Tomo 2. Granada: Osuna, p. 369-376.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen (2000), Qué historia se enseñaba en el bachillerato elemental. Los manuales de Historia Universal y de España. En: GÓMEZ GARCÍA, María Nieves y TRIGUEROS GORDILLO, Guadalupe, *Los manuales de texto en la enseñanza secundaria (1812-1990)*. Sevilla: Kronos, p. 363-382.
- SÉNÉCHEAU, Miriam (2006), Prehistory and the Construction of a European Identity in German History Textbooks Today. En: BRUILLARD, Éric and Others (eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook? Eighth International Conference on Learning and Educational Media*. Caen: IARTEM, STEF and IUFM, p. 159-170.
- SOASTI TOSCANO, Guadalupe y otros (2005), Manuales y textos educativos. En: *La enseñanza de integración en el sistema educativo de Ecuador*. Quito, mimeo, p. 46-122.
- STODOLSKY, Susan S. (1991), Los libros de texto. En: *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Madrid: Paidós - Ministerio de Educación y Ciencia, p. 132-135 y 145-148.
- TERÁN NAJAS, Rosemarie (2005). Ecuador. En: VALLS MONTÉS, Rafael (dir.), *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia. Vol. I: Países andinos y España*. Madrid: OEI- Fundación MAPFRE Tavera, p. 65-83.
- TORRES, Rosa María (1995), La historia vista desde los textos escolares del Perú. En: TORRES, Rosa María, *Los achaques de la educación*. Quito: Libresa - Instituto Fronesis, p. 127-129.
- TYSON-BERNSTEIN, Harriet (1989), Textbook development in the United States: How good ideas become bad textbooks. En: FARRELL, Joseph P. and HEYNEMAN, Stephen P., *Textbooks in the Developing World. Economic and Educational Choices*. Washington, D.C.: The World Bank, p. 72-87.
- UNESCO (1951), Plan tipo de examen crítico de los manuales escolares y del material de enseñanza con vistas a hacer de ellos mejores instrumentos de comprensión internacional. En: *La reforma de los manuales escolares y del material de enseñanza. Cómo ponerlos al servicio de la comprensión internacional*. París: Unesco, p. 58-82.
- VÄISÄNEN, Jaakko (2006), Visual Texts in Finnish History Textbooks. En: BRUILLARD, Éric and Others (eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook? Eighth International Conference on Learning and Educational Media*. Caen: IARTEM, STEF and IUFM, p. 297-304.
- VALLS MONTÉS, Rafael (2005), España. En: VALLS MONTÉS, Rafael (dir.) *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia. Vol. I: Países andinos y España*. Madrid: OEI- Fundación MAPFRE Tavera, p. 85-110.
- VALLS MONTÉS, Rafael (2000), La recepción de manuales de Historia en los centros escolares españoles (siglos XIX y XX): aproximación desde una óptica valenciana. En: GÓMEZ GARCÍA, María Nieves y TRIGUEROS GORDILLO, Guadalupe, *Los manuales de texto en la enseñanza secundaria (1812-1990)*. Sevilla: Kronos, p. 163-187.
- VALLS TABERNER, Rafael (2000), La historia enseñada en España a través de los manuales escolares de Historia (enseñanza primaria y secundaria). En: TIANA FERRER, Alejandro, *El libro, escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED, p. 47-62.
- VALVERDE ORTEGA, Jesús Ángel (1990), La estructura conceptual de los libros de texto en la E.G.B. (Los conceptos geográficos en los libros de texto). En: *III Encuentro Nacional sobre el Libro Escolar y el Documento Didáctico en la educación primaria y secundaria*. Universidad de Valladolid, p. 291-299.
- VÁSQUEZ, Zoraida Josefina (1994), Los libros de texto de Historia y Ciencias Sociales en Latinoamérica, España y Portugal. En: VÁSQUEZ, Zoraida y GONZALBO, Pilar, *La enseñanza de la Historia*. OEA: Washington, p. 9-41.

VIEJO CARNICERO, Ignacio (1996), Las ilustraciones en los manuales escolares. En: *El currículum: historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación*. Granada: Universidad de Granada - Departamento de Pedagogía, v. II, p. 389-395.

VON BORRIES, Bodo (1991), Entre la pretensión histórico-universalista y la práctica etnocéntrica. Latinoamérica en los textos de historia de la República Federal de Alemania. En: RIEKENBERG, Michael (comp.), *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza/FLACSO/Georg Eckert Instituts, p. 194-211.

VOURI, Sofia (1996), Greece and the Greeks in Recent Bulgarian History Textbooks. En: HÖPGEN, Wolfgang (ed.), *Oil in Fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe*, p. 67-77.

WERZ, Nikolaus (1991), Reflexiones sobre la imagen de Bolívar y la enseñanza de la historia en Venezuela. En: RIEKENBERG, Michael (comp.), *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia*

*histórica*. Buenos Aires: Alianza/FLACSO/Georg Eckert Instituts, p. 103-121.

WIKMAN, Tom (2006), "The Answer is found in the History Book". An analysis of the rhetoric of a textbook. En: BRUILLARD, Éric and Others (eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook? Eighth International Conference on Learning and Educational Media*. Caen: IARTEM, STEF and IUFM, p. 413-420.

ZAPICO BARBEITO, María Helena (2007), Interrogantes acerca del análisis de contenido y del discurso en los textos escolares, En: GOBIERNO DE CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN – UNESCO. *Primer seminario internacional de textos escolares* (SITE 2006). Santiago de Chile, p. 151-157.

ZÚÑIGA FUENTES, Erika (2007), Los indios en los relatos históricos del pasado de la nación. 160 años de textos escolares en Historia de Chile (1845-2005). En: GOBIERNO DE CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN – UNESCO. *Primer seminario internacional de textos escolares* (SITE 2006). Santiago de Chile, p. 178-184.

### 3. Artículos de revistas

AL-ASHMAWI, Fauziya (1995), The Image of the Other in History Textbooks in some Mediterranean Countries (Spain, France, Greece, Egypt, Jordan, Lebanon, Tunisia). *Islam Today* (ISESCO), n. 13.

ALZATE PIEDRAHÍTA, María Victoria (2004), Entre la higiene y el alumno: La concepción pedagógica de la infancia en los textos escolares de Ciencias Sociales de la Educación Básica Primaria colombiana (grados 10., 20., 30.) entre 1960-1999. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 33, octubre, 22 p.

APARICIO, Juan Ricardo (2002), La búsqueda de un nuevo consumidor del conocimiento arqueológico: El caso de los textos escolares. Bogotá: *Revista de Arqueología del Área Intermedia*, v. 4, p. 115-136.

ARCHILA, Mauricio (1987), La alegría de leer... y pensar. Bogotá: *Educación y Cultura*, n. 12, junio, p. 86-87.

ARCHILA, Mauricio (1985), La enseñanza de la historia. Entre el miedo y la libertad. Bogotá: *Educación y Cultura*, n. 6, diciembre, p. 45-48.

ARTEAGA MORA, Carmen y ALEMÁN GUILLÉN, Pedro (2007), Representación de la identidad latinoamericana en libros de texto venezolanos de la segunda etapa de educación básica. *Núcleo*, v. 19, n. 24, p. 9-35.

BEAL, Tim, NOZAKI, Yoshiko and YANG, Jian (2001), Ghosts of the Past: The Japanese History Textbook Controversy. *New Zealand Journal of Asian Studies*, v. 3, n. 2, December, p. 177-188.

BELLITTO, Christopher M. (1996), Incomplete Pictures: Religion in High School Textbooks on European History. *Social Studies*, v. 87, n. 6, November-December.

BENNETTA, William J. (1992), Deep in the Heart of Folly. *The Textbook Letter*, May-June

BLACK, Linda Jones (2006), Textbooks, Gender, and World History. *World History Connected*, v. 3, n. 2.

BRINDLE, Patrick & ARNOT, Madeleine (1999), 'England expects every man to do his duty': the gendering of the citizenship textbook 1940-1966. *Oxford Review of Education*, v. 25, n. 1-2, p. 103-123.

- BRODBELT, Samuel (1972), Using Mathematical Criteria for Selecting Social Studies Textbooks. *The Clearing House*, v. 46, n. 8, April, p. 487-492.
- BROWN, Ralph y BROWN, Marian (1969), Selecting Social Studies textbooks: the challenge of choice. *Social Education*, n. 3, v. 33, p. 314-320 y 324.
- BROWN, Sidney (2003), 'Coming apart': Americans recall their school history texts since the 1960s. *Paradigm*, v. 2, n. 6, August.
- CABANA, Alfredo y VERA, César A. (1978), Algunos comentarios acerca de la enseñanza de la Historia de Colombia. Bogotá: CIUP, *Revista Colombiana de Educación*, n. 1, junio, p. 105-107.
- CALERO, Mercedes y otros (1982), Los textos escolares en primaria. Caracas: *Cuadernos de Educación*, n. 16, junio, p. 5-66.
- CALLEJA, Rosaura (2000), Informe de la RAH [Real Academia de Historia] sobre los textos de Historia en Secundaria. *Comunidad Escolar*, año XVIII, n. 659, julio 5.
- CALLEJA, Rosaura (2007), Manuales sobre ciudadanía y derechos humanos. *Comunidad Escolar*, año XXV, n. 813.
- CARRETERO, Mario (1999), El Espejo de Clío. México: *Cero en Conducta*.
- CARRETERO, Mario (1998), La mirada del otro y la enseñanza de la Historia. Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*.
- CHICK, Kay A. (2006), Gender Balance in K-12 American History Textbooks. *Social Studies Research and Practice*, v. 1, n. 3, Winter, p. 284-290.
- CHRISTOU, Theodore (2008), War, Nation, Memory. International Perspectives on World War II in School History Textbooks, by Keith A. Crawford and Stuart J. Foster (review). *Education Review*, June 6.
- CLEMENTE LINUESA, María (1981), Análisis de contenido de los textos de Historia de enseñanza primaria (1945-1975). *Studia Paedagogica*, n. 8, p. 67-76.
- CLINE, Paul C. and EKSTEROWICZ, Anthony J. (1992), Textbooks and the Ratification of the Constitution: A Review Essay. *Organization of American Historians Magazine*, n. 6, Spring.
- COMAN, Paul (1996), Reading about the enemy: school textbook representation of Germany's role in the war with Britain during the period from April 1940 to May 1941. *British Journal of Sociology of Education*, v. 17, n. 3, p. 327-340.
- COX, Valerie (2006), Matching Textbook Ancillary Resources to Teaching and Learning Styles in the AP Classroom. *World History Connected*, v. 3, n. 2.
- CRAWFORD, Donald B. (2000), and CARNINE, Douglas, Comparing the effects of textbooks in eight-grade U. S. History: does conceptual organization help? *Education and Treatment of Children*, v. 23, n. 4, November, p. 387-422.
- CRAWFORD, Keith (2002), Culture wars: Japanese history textbooks and the construction of official memory. *Paradigm*, v. 2, n. 5, October.
- CRAWFORD, Keith (2003), Re-visiting Hiroshima: The Role of US and Japanese History Textbooks in the Construction of National Memory. *Asia Pacific Education Review*, v. 4, n. 1, p. 108-117.
- CUBAS VALENTÍN, Carmen Rosa (1990), La dialéctica fascismo-comunismo en la didáctica de la historia del régimen franquista: una aproximación a los libros de historia de EGB y BUP (1970-75). *Boletín Millares Carlo*, n. 11, p. 227-235.
- DAVID, Robert G (2000), Imagining the past: The use of archive pictures in secondary school History textbooks. *The Curriculum Journal*, v. 11, n. 2, Summer, p. 225-246.
- DE AMÉZOLA, Gonzalo (2006), Autoritarismo e historia escolar. Apuntes sobre el caso de Argentina. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR, v. 1, n.1, p. 35-44, jan.-jun.
- DE AMÉZOLA, Gonzalo (2000), La historia reciente y la escuela. En: Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. Buenos Aires: *Entrepassados. Revista de Historia*, n. 17, marzo.
- DE ROUX, Rodolfo Ramón (1985), La historia que se enseña a los niños. Bogotá: *Educación y Cultura*, n. 6, diciembre, p. 36-44.
- DIEGO PÉREZ, Carmen (2000), Dictamen y dotación de libros de texto desde la Guerra Civil hasta la creación del Congreso Nacional de Educación. *Historia de la Educación* (U. de Salamanca), n. 19, p. 293-309.
- DÍEZ MARTÍNEZ, Evelyn y otros (2001), Análisis descriptivo de algunos de los contenidos del libro de texto gratuito para el alumno de primaria sobre "alfabetización económica": el caso del trabajo y de las ocupaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 6, n. 12, mayo-agosto, p. 263-281.
- DONLAN, Dan (1980), Locating main ideas in History textbooks. *Journal of Reading*, v. 24, n. 2, November, p. 136-140.
- EGGERS-BRASS, Teresa (2006), Los libros de texto y la enseñanza de la historia reciente. Buenos Aires: *Revista de Historia Bonaerense*, Instituto y Archivo Histórico Municipal de Morón, diciembre, año XII, n. 3.

- EPSTEIN, Terrie L. (1994), *America Revised Revisited: Adolescent Attitudes Towards a United States History Textbook*. *Social Education*, v. 58, n. 1, p. 41-44.
- EZQUERRA ABADÍA, Ramón (1960), Revisión de los textos de Historia. Conclusiones y recomendaciones de las Conferencias organizadas por el Congreso de Europa. *Enseñanza Media*, n. 67-69, p. 1567-1575.
- FISH, Robert A. (2004?), A Call for Outrage? A Victory for Freedom? The Annexation of Korea and Japanese Participation in World War I as Portrayed in the *Atarashii Rekishii Kyokasho* and Competing Japanese Junior High School History Textbooks. *Studies in Asia*, series II, v. 1, n. 1, p. 29-37.
- FUNDACIÓN PARA EL ANÁLISIS Y LOS ESTUDIOS SOCIALES –FAES– (2007), El catecismo del buen socialista. *Papeles Faes*, n. 56, octubre 19.
- FIGUEROA PINTOR, Ana María (1992), Los libros de texto y el aprendizaje de la historia. México: La Tarea. *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, n. 1, octubre-diciembre.
- FINOCCHIO, Silvia (1989), Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física. Buenos Aires: *Propuesta Educativa*, v. 1, n. 1, agosto, p. 51-63.
- FIRER, Ruth (1998), Human Rights in History and Civics Textbooks: The Case of Israel. *Curriculum Inquiry*, v. 28, n. 2, p. 195-208.
- FISH, Robert A. (2004?), A Call for Outrage? A Victory for Freedom? The Annexation of Korea and Japanese Participation in World War I as Portrayed in the *Atarashii Rekishii Kyokasho* and Competing Japanese Junior High School History Textbooks. *Studies in Asia*, series II, v. 1, n. 1, p. 29-37.
- GARCÍA, Amelia Beatriz y MIRALLES, Glenda (2006), Manuales escolares: Argentina y Puerto Rico. Los libros de lectura en escuelas de Río Negro. Las representaciones sobre la Patagonia. Barranquilla: Universidad del Atlántico, *Historia Caribe*, n. 11, p. 7-28.
- GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel (2001), La revolución francesa en los manuales escolares colombianos de Ciencias Sociales e Historia: estructura temática y contexto educativo. Medellín: Universidad de Antioquia, *Revista Educación y Pedagogía*, v. XIII, n. 29-30, enero-septiembre, p. 145-167.
- GONZÁLEZ DE OLEAGA, Marisa (1998), Los manuales escolares. En: Proyecto Enseñanza de la Historia. Bogotá: Convenio Andrés Bello, *Tablero*, Separata, año 22, n. 58, abril, p. XXI-XXVIII.
- GOUVEIA, Edith Luz, MONTIEL, Katty y BEJAS, Maigualida (2005), Uso y abuso de los libros de texto en la enseñanza de la Geografía. *Geoenseñanza*, v. 10, n. 2, julio-diciembre, p. 173-186.
- GRAHAM, Alma (1986), Elementary Social Studies texts: An author-editor's viewpoint. *Social Education*, v. 50, n. 1, January, p. 54-55.
- GRASA, Rafael (1988), Los libros de texto. Manuales y educación para la paz. Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*, n. 163, octubre.
- HARO, Juan y otros (1981), La guerra civil en los textos de bachillerato (1938-1978). *Historia* 16, n. 63, julio, p. 107-116.
- HARINSON, Carey (2002), Teaching the French Revolution: Lessons and imagery from Nineteenth and Twentieth Century Textbooks. *The History Teacher*, v. 35, n. 2, February.
- HAUTALA, Earl (2000), Textbook-Writers Promote Religious Tales as "History". *The Textbook Letter*, March - April.
- HERRERA, Martha Cecilia, PINILLA DÍAZ, Alexis V. y SUAZA, Luz Marina (2002), Perspectiva pedagógica de los textos escolares de Ciencias Sociales en la primera mitad del siglo XX. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, *Pedagogía y Saberes*, n. 17, p. 5-16.
- HOFFMAN, Stuart D. (1999), School texts, the written word, and political indoctrination: a review of moral education curricula in modern Japan (1986-1997). *History of Education*, v. 28, n. 1, p. 87-96.
- HOLLMAN, Verónica (2005), Cartografía de las representaciones de la globalización en textos de Geografía de Enseñanza Media. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n. 10, enero-diciembre, p. 7-33.
- HOURLAKIS, Anthony (1996), A global dimension via the teaching of the "Ancient World": Theoretical concepts and an empirical approach from Greek primary textbooks. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, v. 1, n. 2, p. 157-182.
- IHTIYAR, Nese (2003), El Islam en los textos escolares de Alemania: ejemplos de la Geografía y la Historia. *Perspectivas* (UNESCO), v. XXXIII, n. 4, diciembre, p. 73-87.
- JEANS, Roger B. (2005), Victims or victimizers? Museums, Textbooks, and the War Debate in Contemporary Japan. *The Journal of Military History*, n. 69, January, p. 149, 183-195.
- JIMÉNEZ, Manuel (1992), Análisis del discurso pedagógico en los textos escolares de Historia de Colombia. Acerca de una encuesta de opinión aplicada a los escolares colombianos. Cali: Universidad del Valle, *Revista Lenguaje*, n. 19-20, noviembre, p. 109-131.



- JOHNSON, Christopher (2007), World History and the Textbook Publisher Today. *World History Connected*, v. 3, n. 2.
- KALMANOVITZ, Salomón (1989), La Vieja Historia. Bogotá: *Gaceta*, n. 2, mayo-junio, p. 3-4.
- KING, David C. (1977), Social Studies Texts. How to recognize good ones and survive bad ones. *Learning*, v. 5, n. 5, January, p. 38-42.
- KOVAC, Miha and KOVAC SEBART, Mojca (2003), Textbooks at war : a few notes on Textbook Publishing in former Yugoslavia and other Communist Countries. *Paradigm*, v. 2, n. 6, August.
- KYRIAKIDOU, María (1995), Teaching History to the "Little Eagles": The Greek past in the primer of the Resistance (1944). *Paradigm*, n. 18, December.
- L'HOMME, Cristina y otros (2000), Más allá de la guerra. *Fuentes* (UNESCO), febrero, n. 120, p. 4-9.
- LAICHAS, Tom (2007), A Conversation about Textbooks. *World History Connected*, v. 3, n. 2.
- LAICHAS, Tom (2004), On my desk: History and the Textbooks. *World History Connected*, May.
- LAMBERT, David (1996), The Choice of Textbooks for Use in Secondary School Geography Departments: Some Answers and Some Further Questions for Research. *Paradigm*, n. 21, December.
- LERNER SIGAL, Victoria (1995), Propuestas para el desarrollo de la didáctica de la Historia en México. México, D. F., Universidad Nacional Autónoma de México, *Perfiles Educativos*, n. 67, enero-marzo.
- LÓPEZ ATXURRA, Rafael y DE LA CABA COLLADO, María Ángeles (2003), Los derechos humanos en los libros de primaria de Conocimiento del medio: una estrategia de educación de la ciudadanía. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 35, enero, p. 54-64.
- LÓPEZ FACAL, Ramón (1997), Libros de texto: sin novedad. Conciencia Social, *Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, Diada, n. 1, p. 51-75.
- LOW-BEER, Ann (1997), Creating School History Textbooks after Communism. *Paradigm*, n. 22, May.
- LUNA, Milton (2000), Lectura comparada del discurso nacionalista de los textos escolares de Historia de Ecuador y Perú. *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, n. 15, p. 157-167.
- M., F. J. (2003), Geografía y manipulación de los libros de texto. *Papeles de Ermua Online*, n. 2, enero-febrero.
- MADALENA CALVO, José Ignacio y PEDRO LLOPIS, Enric (1995), El régimen de Franco en los libros de texto. Un análisis crítico y una alternativa didáctica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n. 9, p. 79-99.
- MAESTRO G., Pilar (2002), Libros escolares y currículum: del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. Mérida (Venezuela): Universidad de los Andes, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n. 7, enero-diciembre, p. 25-52.
- MAINER BAQUÉ, Juan (1995), ¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? Apuntes sobre los textos escolares de Ciencias Sociales para la Secundaria Obligatoria. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 4, p. 87-103.
- MANOR, Yohanan (2002), The Future of Peace in the Light of School Textbooks. *Union des Patrons et des Professionnels Juifs de France*, Newsletter, May.
- McKEAN, Barbara (2002), Artistic Representation in Three Fifth-grade Social Studies Textbooks. *The Elementary School Journal*, v. 103, n. 2, p. 187-197.
- MEJÍA BOTERO, William (2001), Libros de texto escolar en Colombia. Índice analítico de leyes, decretos y resoluciones (1886-2000). Medellín: Universidad de Antioquia, *Revista Educación y Pedagogía*, v. XIII, n. 29-30, enero-septiembre, p. 271-339.
- MENDELOFF, David (1997), Demystifying Textbooks in Post-Soviet Russia. *ISRE Newsletter on Russian and Eurasian Education*, v. 6, n. 1, Spring, p. 16-20.
- MIRKOVIC, Marijana y CRAWFORD, Keith (2003), Teaching History in Serbian and English Secondary Schools: a Cross-Cultural Analysis of Textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, v. 3, n. 2, July, 15 p.
- MIZUNO HAYDAR, Jorge (2000), ¿Qué pasa con los textos escolares ? Barranquilla: Universidad del Norte, *Zona Próxima*, n. 1, p. 56-63.
- MORALES, Gladys, KISS, Diana y GUARDA, Alicia (2006), El Libro de Texto Escolar como Interventor Socio Cultural en la Construcción de la Identidad Cultural. *Impulso*, Piracicaba (Brasil), v. 17, n. 42, p. 21-28.
- MÜLLER, Michael G. (2004), The Joint Polish-German Commission for the Revision of School Textbooks and Polish Views of German History. *German History* v. 22, n. 3, p.433-447.
- NICHOL, Jon (2003), Writing for Children: History Textbooks and Teaching Texts. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, v. 3, n. 1, January.
- NICOLETTI, María Andrea (2006), La Patagonia en los textos de Geografía de la editorial "Obra de Don

- Bosco” de principios del siglo XX. Talca (Argentina): *Universum*, v. 21, n. 1, p. 68-91.
- NORTON, Mary Beth (2005), Reflections of a Longtime Textbook Author; or, History Revised, Revised - and Revised Again. Textbooks & Teaching. *Journal of American History*.
- O'BRIEN, Nancy Patricia (1994), Textbooks at the Center for Research Librarians: Repository of United States Education History. *Paradigm*, n. 15.
- OCAMPO LÓPEZ, Javier (1997), Catecismos políticos de la Independencia. Bogotá: *Credencial Historia*, n. 85, enero, p. 4-9.
- OGAWA, Masato (2004), Treatment of Japanese-American Internment during World War II in U. S. History Textbooks. *International Journal of Social Education*, v. 19, n. 1, Spring-Summer, p. 35-43.
- PATRICK, John J. (1988), High School Government Textbooks. *ERIC Digest*, December.
- PAXTON, Richard J. (1999), A deafening silence: History textbooks and the students who read them. *Review of Educational Research*, v. 69, n. 3, Fall, p. 315-339.
- PERLMUTTER, David D. (1999), Re-visions of the Holocaust: Textbook images and historical myth-making. *The Howard Journal of Communications*, v. 8, p. 151-159.
- PERLMUTTER, David D. (1992), The vision of war in high school Social science textbooks. *Communication*, v. 13, p. 143-160.
- PINILLA DÍAZ, Alexis V. (2003), El Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, *Revista Colombiana de Educación*, n. 45, noviembre, p. 90-117.
- RAMÍREZ, Tulio y otros (2005), La cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de Ciencias Sociales de la Segunda etapa de Educación Básica en Venezuela. Caracas: *Revista de Pedagogía*, v. 26, n. 75, enero.
- RAMIRO I ROCA, Enric (1998), ¿Evolucionamos o nos quedamos quietos? Los recursos utilizados en la clase de Geografía. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, n. 29, noviembre.
- REYNOLDS, Jonathan T. (2006), A Mighty Mountain of Textbooks : The NKU World History Textbook Workshop. *World History Connected*, v. 3, n. 2.
- RIVERA HOLGUÍN, Patricio (2003?), Las transiciones a la democracia: Comentarios desde la Pedagogía de la Historia. *Innovemos*, UNESCO.
- ROBINSON, Richard (1995), Historical school textbooks: their preservation and protection. *Paradigm*, n. 18, December.
- SÁNCHEZ CERÓN, Manuel (1999), El libro de Estudios Sociales de sexto grado en Costa Rica: un análisis. México: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. XXIX, n. 2, p. 67-84.
- SANTOLI, Susan P. (1999), The treatment of World War II in the secondary school national History textbooks of the six major powers involved in the war. *Journal of Social Studies Research*, Winter.
- SEMINARIO NACIONAL PARA EL ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA GEOGRAFÍA DE VENEZUELA (1981). Recomendaciones. Caracas: *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, tomo LXIV, n. 253, enero-marzo, p. 12-20.
- SEWALL, Gilbert T. and EMBERLING, Stapley W. (1999), A new generation of History textbooks. *Current*, n. 410, February, p. 31-35.
- SHELLEY, Jackie and ROBERTS, Jennifer (2003), History Textbook Review: Student-oriented Rubric for Evaluating Textbooks. Northern Kentucky University: *Perspectives in History*, v. XVIII, 2002-2003, p. 61-71.
- SIDHVA, Shiraz (2001), Por una visión objetiva de la Historia. En: *El Correo de la Unesco*, noviembre, p. 13-14.
- SMITH, Allen (1987), Make-up of America-textbook style. *The Social Studies*, v. 78, n. 5, September/October, p. 228-232.
- SOTO ARANGO, Diana y PRIETO, Víctor Manuel (1992), El encuentro de dos mundos: sus imágenes en los textos escolares. Bogotá: *Educación y Cultura*, n. 27, agosto, p. 55-59.
- STAHL, Steven A. et al. (1996), What happen when students read multiple source documents in History? *Reading Research Quarterly*, v. 31, n. 4, October-December, p. 430-451.
- STETSON, Elton G. and WILLIAMS, Richard P. (1992), Learning from Social Studies Textbooks: Why some students succeed and others fail. *Journal of Reading*, v. 36, n. 1, September, p. 22-30.
- SUBRAMANIAM, C. N. (1996), Handling of the Communal Question in School History Textbooks. *Revolutionary Democracy*, v. 2, n. 2, September.
- TAMARA, Alex (2006), Textos y manuales escolares como mediación simbólica: Salvador Brau y Paul Miller, y el discurso de la enseñanza de la historia de Puerto Rico en las tres primeras décadas del siglo XX. Barranquilla: Universidad del Atlántico. *Historia Caribe*, n. 11, p. 43-72.

- UNESCO (1953), Bilateral consultations for the improvement of history textbooks. *Educational Studies and Documents*, n. 4, July.
- UNESCO (1998), Aprender a vivir juntos mediante la enseñanza de la Historia y de la Geografía. *Información e Innovación*, n. 95, junio.
- VALLS MONTÉS, Rafael (1999), De los manuales de Historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n. 18, p. 169-190.
- VALLS MONTES, Rafael (2003), Europa y la dimensión europea en los manuales españoles de Historia. Pereira (Risaralda, Colombia), Universidad Tecnológica de Pereira: *Revista Ciencias Humanas UTP*, n. 31, enero-junio, p. 131-155.
- VALLS MONTÉS, Rafael (2001), Los estudios sobre los manuales escolares de Historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n. 15, p. 23-36.
- VALLS MONTÉS, Rafael (1998), Los manuales escolares y los materiales curriculares de Historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didáctico-historiográficos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 17, julio, p. 69-76.
- VALLS MONTÉS, Rafael (2001), Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de Historia: entre textos y contextos. Medellín: Universidad de Antioquia, *Revista Educación y Pedagogía*, v. XIII, n. 29-30, enero-septiembre, p. 95-100.
- VALLS MONTÉS, Rafael (2001), Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de Historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Mérida* (Venezuela), n. 6, p. 31-42.
- VALLS MONTÉS, Rafael (1998), Recepción de los manuales de Historia en los centros escolares españoles (siglos XIX y XX): Estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n. 12, p. 3-28.
- VÁSQUEZ CHAGOYÁN, Ricardo (2005), La escuela a examen (8). Análisis pedagógico del programa y libro de texto de Historia de tercer grado de primaria. México: *Observatorio Ciudadano de la Educación, colaboraciones libres*, v. V, número especial (8), octubre, 9 p.
- VÁSQUEZ, Zoraida Josefina (1993), El dilema de la enseñanza de la historia de México. *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, año XXXVII, n. 114, p. 77-88.
- VÁSQUEZ, Josefina Zoraida y AIZPUR, Pilar G. (comps.) (2004), La enseñanza de la Historia en los textos escolares españoles; La llegada de la historia explicativa a los textos escolares. En: La enseñanza de la Historia en España. *Interamer*, n. 19.
- VERA GIL, César A. (1979), Historia de Colombia de Margarita Peña y Carlos A. Mora (reseña). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, *Revista Colombiana de Educación*, n. 4, II semestre, p. 152-155.
- WADSWORTH, James E. (2006), World History Myopia: Indians and Trade in World History Textbooks. *World History Connected*, v. 3, n. 2.
- WALFORD, Rex (1995), Geographical textbooks (1930-1990): the strange case of the disappearing text. *Paradigm*, n. 18, December.
- WENZELER, Barbara M. (2003), The Presentation of the Holocaust in German and English History Textbooks – A Comparative Study. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, v. 3, n. 2, July.
- WILSON, Angene H. (1995), Teaching about Africa: A review of middle/secondary textbooks and supplemental materials. *The Social Studies*, v. 86, n. 6., November-December, p. 253-258.
- WOODWARD, Arthur, ELLIOTT, David L. (1986), and NAGEL, Elizabeth C., Beyond Textbooks in Elementary Social Studies. *Social Education*, January, v. 50, n. 1, p. 50-53.
- YILDIRIM, Ali (2006), High School Textbooks in Turkey from Teachers' and Students' Perspectives: The Case of History Textbooks. *Asia Pacific Education Review*, v. 7, n. 2, p. 218-228.
- ZAGUMNY, Lisa (2005), Review of Giordano, Gerard (2003) *Twentieth-Century Textbook Wars: A History of Advocacy and Opposition*. History of Schools and Schooling, v. 17 New York: Peter Lang. *Education Review. A Journal of Book Reviews*, September 30.

#### 4. Informes y documentos

ADWAN, Sami and BAR-ON, Dan (2003), *PRIME's Sharing the History Project: Palestinian and Israeli teachers and pupils learning each other's narrative*. Bethlehem University Palestinian Authority and Ben-Gurion University of the Negev, June.

AHUMADA MANCHOT, María Teresa (2000), Los libros de texto, ¿un saber reformado? En: Chile, *Congreso Nacional Reduc Investigación educativa e información*, septiembre.

ALEJOS GRAU, Carmen José (2003), La vida católica y la historia de la Iglesia en los textos españoles de enseñanza secundaria. Universidad de Navarra: XXIV Simposio Internacional de Teología.

ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro (2001), *Estudios sobre historia de la enseñanza de la Historia en América Latina: un debate pendiente*. San José, Costa Rica: V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, 14 p.

ÁLVAREZ, María Teresa, FURIÓ, María Estela y COSCIO, Lucrecia C. (200\_), Los textos escolares y su función dentro del sistema educativo, en la construcción de una sociedad democrática. *Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación*.

AMAN, Robert (2007), *Indígenas, conquista y esclavitud en América Latina. Visión histórica representada en libros escolares suecos y colombianos*. Karlstad: Karlstads Universitet.

ANGELESKA, Meri y otros (2005), Education and Transformation of Society. The Case of History Textbooks. *Academic Network South East Europe. Institute for Peace Research and Security Policy Hamburg. Master of Peace Research and Security Studies*. Presentation at the University of Novi Sad, november 27.

CÁMARA DE DIPUTADOS DE LA NACIÓN ARGENTINA (2006), Proyecto de ley. Obligatoriedad de incluir el mapa a escala real de nuestro territorio nacional en libros de textos escolares y en cartografía, en su porción americana y antártica.

CAPITA, Laura (1992), *Post-War-History and Unification of Europe in Textbooks. The Romanian Experience*. Paper presented at European Seminary on Post War History and Unification of Europe in Textbooks. Berlin: June, 11 p.

CHRISTIE, Nancy (2006), Between Nature and Nation. History Textbooks in Canada and Australia, 1880-1950. *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Montreal, 8 p.

COMMISSION FOR THE DEVELOPMENT OF GUIDELINES FOR CONCEPTUALIZING NEW GEOGRAPHY TEXTBOOKS IN BOSNIA AND HERZEGOVINA (2005), *Guidelines for Writing and Evaluation of Geography*

*Textbooks for Primary and Secondary Schools in Bosnia and Herzegovina*. April, 7 p.

CRAWFORD, Keith A. and JING JING, Shen (2005), The Nanjing Massacre: official remembrance and history textbooks in the People's Republic of China, mimeo, 24 p.

DANIEL, John (2002), Textbooks and Learning Materials: Components of Quality Education that can foster Peace, Human Rights, Mutual Understanding, and Dialogue. Paris: Unesco, December.

DE AMÉZOLA, Gonzalo (200\_), Los manuales. En: *La reforma educativa argentina, la enseñanza de la Historia y la formación de ciudadanos democráticos*, p. 6-12.

DOBBS, Ricky (2002), State Board of Education Textbook Hearing, August 23, High School American History (after Reconstruction) Textbook Review. *Texas Public Policy Foundation*.

GARCÍA, Marcelino (1997), El canon semio-pedagógico oficial. La sección de historia nacional en los manuales de quinto grado (Argentina). En: *Textos escolares en Iberoamérica. Avatares del pasado y tendencias actuales*. Actas del segundo seminario internacional. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes, 23 p.

GEORG ECKERT INSTITUTE (2008), Competition and Convergence: Images of Europe in German and French Textbooks from 1900 to the Present Day.

GEORG ECKERT INSTITUTE (2008), Europe and Its Borders: Political Spaces, Historical Constructions and Cultural Identities.

GEORG ECKERT INSTITUTE (s.f.), From Peace Making to Peace Building. A comparative Israeli-Palestinian research project on school textbooks and curricula plans in the subjects of history and civics.

GEORG ECKERT INSTITUTE (s.f.), The first comparative textbook study of Israeli and Palestinian History and Social Studies books is approaching its completion.

GOETHE INSTITUT (2007), Between Prejudice and International Understanding – The Georg Eckert Institute. April.

GONZÁLEZ AMORENA, M. Paula (2004 ?), Conciencia histórica y enseñanza de la Historia: transmisión y construcción en la educación secundaria. III Simposium sobre L'Ensenyament de les Ciències Socials.

GROISS, Arnon (2004), Jews, Christians, War and Peace in Egyptian School Textbooks. New York: CMIP and AJC.

GROISS, Arnon (2008), Jews, Israel, *Palestinian Textbooks: from Arafat to Abbas and Hamas*. Insti-

tute for Monitoring Peace and the American Jewish Committee. March.

GROISS, Arnon (2007), Jews, Israel, *The West and Peace in the Palestinian Authority Textbooks for grades 11, 12, and Muslim Schools in the West Bank*. Institute for Monitoring Peace and Cultural Tolerance in School Education. Draft Report. September.

GROISS, Arnon and TOOBIAN, Nethanel (2006), The Attitude to the 'Other' and to Peace in Iranian School Books and Teacher Guides, p. 14-17. New York: CMIP.

GVIRTZ, Silvina, OELSNER, Verónica y CORIA, Julia (200\_), Los libros de texto en la construcción de la ciudadanía, 7 p.

HÖPKEN, Wolfgang (200\_), History – Textbooks and Reconciliation – Preconditions and Experiences in a Comparative Perspective (Draft). Washington D. C.: World Bank Meeting, November 11.

HÖPKEN, Wolfgang (2003), Textbooks and Conflicts. Experiences from the Work of the Georg-Eckert-Institute for International Textbook Research (draft). Washington: World Bank, March 24-26, 25 p.

INSTITUTE FOR MONITORING PEACE AND CULTURAL TOLERANCE IN SCHOOL EDUCATION (2008), The Attitude to the Jews in schoolbooks Issued by the PA Ministry of the Endowments and Religious Affairs.

KATALIN, Kéri (2000), El reflejo de los cambios históricos del siglo XX a través de los libros de texto en Hungría. *ISCHE XXII, El libro y la educación*. Alcalá de Henares, septiembre 6-8.

KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina (1997), Textos escolares y dictadura. La "formación moral y cívica" durante el proceso. En: *Textos escolares en Iberoamérica. Avatares del pasado y tendencias actuales*. Actas del segundo seminario internacional. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes, 16 p.

MASALSKI, Kathleen Woods (2001), Examining the Japanese History Textbook Controversies. *National Clearinghouse for U.S.-Japan Studies*. Indiana University. November.

MERCOSUR/CPC/REC. No. 11/04 (2004), Redacción de textos escolares de Historia desde la perspectiva de la integración regional. Puerto Iguazú, julio 7.

MIRKOVIC, Marijana y CRAWFORD, Keith (2003), Teaching History in Serbian and English Secondary Schools: a Cross-Cultural Analysis of Textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, v. 3, n. 2, July, 15 p.

MÓRTOLA, Gustavo Adolfo (1996), La Geografía en la escuela primaria. "Una mirada a partir de los

problemas de la gente". Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Banco de Experiencias Pedagógicas.

MUSIN, Alcides (2003), Los manuales escolares de Civismo en las últimas décadas del siglo XX. Producción nacional y recepción regional. *Universidad Nacional del Nordeste, Comunicaciones Científicas y Tecnológicas 2003*.

PARRA, Nohra (1996), *La Historia: Instrumento para la Paz*. Santafé de Bogotá: UNESCO-Convenio Andrés Bello, mimeo.

PATTERSON, Chris (2002), In Texas, It's Social Studies that's the Enemy of Good Textbooks. *Texas Public Policy Foundation*, August 26.

PINGEL, Falk (1999), Easing tensions through textbook research and textbook comparison: What measures can be taken in the Balkan region? *International Conference on combating stereotypes and prejudice in History Textbooks of South-East Europe*. Visby, Gotland (Sweden): UNESCO, September 23-25.

POWELL, Steve (2007), Education in Bosnia and Herzegovina: What do We Teach our Children? The Analysis of the 'National Group of Subjects' Contents in Textbooks. Open Society Fund Bosnia and Herzegovina, September 25.

QUINTERO, Silvina (2004), El desafío de la integración mirado desde los textos escolares: enseñar a pensar América Latina. En: Mercosur Educativo: IV Seminario de Enseñanza de Historia y Geografía. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

QUIÑONEZ, María Gabriela (1999?), *La enseñanza de la historia en las provincias y el problema de los textos escolares. El caso correntino, 1880-1930*. Resistencia (Argentina), Instituto de Investigaciones Neohistóricas – CONICET – Facultad de Humanidades UNNE.

REPOUSSSI, Maria (2006), Politics Questions History Education. Debates on Greek History Textbooks. Paper presented to the International Conference of ISHD in Tallinn, 27-30 September.

SABIR, Abderrahim (2006), Review of Moroccan School Textbooks for Gender Equality and Human Rights: Project results. HREA.

SEWALL, Gilbert T. (2003), *Senate Testimony*. The American Textbook Council, New York, September 24.

SEWALL, Gilbert T. (2004), *World History Textbooks. A Review*. New York: American Textbook Council.

SEWALL, Gilbert T. (2000), Why History Textbooks Are Important. En: *History Textbooks at the New Century*. New York: American Textbook Council, p. 3-4.

SIMPSON, Michael W. (2006), *Teach your children well: A critical examination of the "genuine" history of 19th Century School Textbooks*. Paper presented at the Committee for Institutional Cooperation's 7th Annual American Indian Studies Conference at Bloomington, Indiana, April 21st.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel (2000?), La geografía en los libros de texto de la Enseñanza Secundaria. *AGE* (Asociación de Geógrafos Españoles).

STRADLING, Robert (2001), *Evaluating History Textbooks. Teaching 20th-Century European History*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, January, p. 257-263.

STUDIA HISTORICA SLOVENICA (2005), The instruction of history and the history textbooks from Austro-Hungarian times till the socialist Yugoslavia (1774-1945).

TEXAS PUBLIC POLICY FOUNDATION (2001), *Social studies textbook review. Fact sheet*. July.

THE INSTITUTE FOR THE ADVANCEMENT OF EMERGING TECHNOLOGIES IN EDUCATION AT AEL

(2004), *Online Social Studies Textbooks: May They Not Repeat the Errors of the Past*.

THE THIRD WORLD CONGRESS OF EDUCATION INTERNATIONAL (2001), *Resolution on Revision of the Distortion of History en Japanese Textbooks*. Jomtien, Thailand, July.

UNESCO (1953), *Bilateral consultations for the improvement of history textbooks. Educational Studies and Documents*, n. 4, July. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000013/001330e0.pdf>

VAN DER LEEUW-ROORD, Joke (1999), *What could make a good History Textbook? International Conference on combating stereotypes and prejudice in History Textbooks of South-East Europe*. Visby, Gotland (Sweden): UNESCO, September 23-25.

VOURI, Sofia (1996), *Greece and the Greeks in Recent Bulgarian History Textbooks*. En: HÖPGEN, Wolfgang (ed.), *Oil in Fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe*, p. 67-77. [www.macedonian-heritage.gr/VirtualLibrary/downloads/Vouri\\_19990217.pdf](http://www.macedonian-heritage.gr/VirtualLibrary/downloads/Vouri_19990217.pdf)

## 5. Internet

AISENBERG, Beatriz (200\_), *Niños leyendo un texto escolar de Historia*. [www.fchst.imlpam.edu.ar/iciels/051.pdf](http://www.fchst.imlpam.edu.ar/iciels/051.pdf)

AMERICAN HISTORICAL ASSOCIATION (s.f.), *Guidelines for the Preparation, Evaluation and Selection of History Textbooks*. [www.historians.org/teaching/policy/TextbookEvalGuide.htm](http://www.historians.org/teaching/policy/TextbookEvalGuide.htm)

AMERICAN TEXTBOOK COUNCIL (2005), *Review Guidelines*. [www.historytextbooks.org/review.htm](http://www.historytextbooks.org/review.htm)

AMERICAN TEXTBOOK COUNCIL (2005), *Senate Testimony*. [www.historytextbooks.org/review.htm](http://www.historytextbooks.org/review.htm)

ARMAS CASTRO, Xosé (2004), *Didáctica de las ciencias sociales, historia y geografía*. En: SALVADOR, J. L. Y RODRÍGUEZ, A. Bolívar (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga, Aljibe, v. I, p. 161-168. [www.ub.es/histodidáctica/articulos/Armas.swf](http://www.ub.es/histodidáctica/articulos/Armas.swf)

BÁEZ, Christian (200\_), *Uso y abuso. La construcción del indígena fueguino en los textos escolares a través de la imagen fotográfica*. [www.antropologiavisual.cl/baez\\_fotografia\\_imprimir.htm](http://www.antropologiavisual.cl/baez_fotografia_imprimir.htm)

BARD, Michell G. (199\_), *Rewriting History in Textbooks. Jewish Virtual Library*. [www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/anti-semitism/texts.html](http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/anti-semitism/texts.html)

BRASLAVSKY, Cecilia (s.f.) *Aprender de la historia para enseñar Historia*. [www.iacd.oas.org/Interamer/Interamerhtml/VasqAizphtml/VazBraslavsky.htm](http://www.iacd.oas.org/Interamer/Interamerhtml/VasqAizphtml/VazBraslavsky.htm)

CENTER FOR RELIGIOUS FREEDOM OF HUDSON INSTITUTE (2008), *2008 Update: Saudi Arabia's Curriculum of Intolerance, with excerpts from Saudi Ministry of Education Textbooks for Islamic Studies*. [www.hudson.org/files/pdf\\_upload/saudi\\_textbooks\\_final.pdf](http://www.hudson.org/files/pdf_upload/saudi_textbooks_final.pdf)

CHILDREN AND TEXTBOOK JAPAN NETWORK 21 (2004), *Statement against Fuso-Sha History Textbooks adopted by the Tokyo Metropolitan School Board, August 26*, [www.ne.jp/ashi/kyokasho/net21/statemento40826.htm](http://www.ne.jp/ashi/kyokasho/net21/statemento40826.htm)

COOLEY, Aaron (2003), The Textbook Controversies in Japan: What History is Taught? [www.usca.edu/essays/vol82003/cooley.pdf](http://www.usca.edu/essays/vol82003/cooley.pdf)

DeROSE, John (2007), History Textbooks 'Theirs' and 'Ours'. *Rethinking Schools Online*, v. 22, n. 1, Fall. [www.rethinkingschools.org/archive/22\\_01/ours221.shtml](http://www.rethinkingschools.org/archive/22_01/ours221.shtml)

DOTOR, Valeria (2007), Currículum, libros de texto y formación de ciudadanos. Entrevista con Javier Milman. *Diálogos en Educación*. [www.educare.org.ar/biblioteca/dialogos/entrevistas/milman.asp](http://www.educare.org.ar/biblioteca/dialogos/entrevistas/milman.asp)

EASTSOUTHWESTNORTH (2004), History Textbooks in China. [http://zonaeuropa.com/20041209\\_1.htm](http://zonaeuropa.com/20041209_1.htm)

EDUC.AR (s. f.), La historia recreada en los textos. Aportes para la enseñanza en el nivel medio. [http://aportes.educ.ar/nucleo-teorico/tradiciones-de-enseñanza/la-historia-de-ensñar-historia/la-historia\\_recreada\\_en\\_los\\_te\\_1.php?page=1](http://aportes.educ.ar/nucleo-teorico/tradiciones-de-enseñanza/la-historia-de-ensñar-historia/la-historia_recreada_en_los_te_1.php?page=1)

EDUC.AR (s.f.), La historia sostenida en imágenes. [http://aportes.educ.ar/historia/nucleo-teorico/tradiciones-de-enseñanza/la-historia-de-ensñar-historia/la-historia\\_recreada\\_en\\_los\\_te\\_1.php?page=1](http://aportes.educ.ar/historia/nucleo-teorico/tradiciones-de-enseñanza/la-historia-de-ensñar-historia/la-historia_recreada_en_los_te_1.php?page=1)

FRANCESCHI G., Napoleón (2002), Historiografía, manuales y enseñanza de la Historia. <http://espanol.geocities.com/franceschi50>

FRIENDS OF SOUTH ASIA (2005), Controversial modifications to California's History Textbooks: Details of Proposed Textbook Edits. [www.friendsofsouthasia.org/textbook/TextbookEdits.html](http://www.friendsofsouthasia.org/textbook/TextbookEdits.html)

FUNDACIÓN PARA LA LIBERTAD (200\_), Los libros de texto para el País Vasco minimizan o ignoran los crímenes de ETA. [www.paralalibertad.org/print.php?sid=19477](http://www.paralalibertad.org/print.php?sid=19477)

GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, Federico (2001), España: la investigación histórica en los manuales escolares. Heurística. *Revista digital de Historia de la Educación*, segundo semestre. [www.tach.ula.ve/heuris/2do\\_semestre\\_2001/8\\_espana.htm](http://www.tach.ula.ve/heuris/2do_semestre_2001/8_espana.htm)

GONZALBO AIZPURU, Pilar (s.f.), La historia colonial y la enseñanza escolar. [www.iace.oas.org/Interamer/Interamerhtml/VasqAizphtml/VasqAizpuru.htm](http://www.iace.oas.org/Interamer/Interamerhtml/VasqAizphtml/VasqAizpuru.htm)

KALMUS, Veronika, Do Textbooks Teach Democratic Values? A reception study of a ninth grade Civics Textbooks. [www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002108.htm](http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002108.htm)

LEET, Don R. and LOPUS, Jane S. (2002), A Review of High School Economics Textbooks (draft). <http://ecedweb.unomala.edu/K-12/HSText.pdf>

LINK, David (2006), We're here, We're Queer, And We're Perfect. California's quest for an unbiased textbook turns history into a cartoon. *Reasononline*,

May 26. [www.reason.com/news/show/1177256.html](http://www.reason.com/news/show/1177256.html)

LONGMORE, Paul K. (2007), Review of Joseph Moreau *Schoolbook Nation: Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present*. H-Nationalism, *H-Net Reviews*, May. [www.h-net.msu.edu/reviews/showrev.cgi?path=266221183920900](http://www.h-net.msu.edu/reviews/showrev.cgi?path=266221183920900)

MANOR, Yohanan (2004?), Arabs and Palestinians in Israeli Textbooks. Changing the Perception of the "Other". [www.impact-se.org/docs/articles/Arabs&PalestiniansIsraeliSchoolTextbooks-Y.Manor.pdf](http://www.impact-se.org/docs/articles/Arabs&PalestiniansIsraeliSchoolTextbooks-Y.Manor.pdf)

MARINA, José Antonio (2006), ¿Cómo me gustaría que fuera el libro de texto de EpC [Educación para la Ciudadanía]? [www.ciudadania.profes.net/ver-noticia.aspx?&id=9994](http://www.ciudadania.profes.net/ver-noticia.aspx?&id=9994)

MASALSKI, Kathleen Woods (2002), History Textbook Controversies in Japan. [www.ericdigests.com/2003-1/japan.htm](http://www.ericdigests.com/2003-1/japan.htm)

McTYGUE, Nancy (2005), In Search of a Better History Textbook. The California History – Social Science Project. <http://csmp.ucop.edu/chssp>

MILENIO.COM (2007), Incluirá capítulo sobre derechos humanos libro de texto en primaria. [www.milenio.com/index.php/2007/05/29/74107/](http://www.milenio.com/index.php/2007/05/29/74107/)

NATIONAL HISTORY EDUCATION CLEARINGHOUSE (2004?), The Grammar of History Textbooks Part I: Getting Meaning Through Language Analysis. <http://teachinghistory.org/best-practices/teaching-with-textbooks/19439>

ORTEGA, Hugo (1998), Pueblos indígenas en los textos escolares. [www.endepa.madryn.com/pedagogía-reflexion.htm](http://www.endepa.madryn.com/pedagogía-reflexion.htm)

POZO, Juan Ignacio y CARRETERO, Mario (198\_), ¿Enseñar Historia o contar "historias"? Otro falso dilema. [www.cch.unam.mx/historiagenda/5/contenido/sea1.htm](http://www.cch.unam.mx/historiagenda/5/contenido/sea1.htm)

PRADES, Joaquina (2007). Educación para la Ciudadanía a la carta. *Educación en valores – Mi escuela y el mundo*, septiembre 2. [www.educacioneenvalores.org/article.php3?id\\_article=1759](http://www.educacioneenvalores.org/article.php3?id_article=1759)

QUISPE SANTOS, Walter Paz (2006), La lógica curricular de los textos escolares de Ciencias Sociales: ¿Enseñando a olvidar? Instituto Peruano de Investigación Quechua Aymara Jatha Muhu. [www.jatha-muhu.org/articulo13.php](http://www.jatha-muhu.org/articulo13.php)

ROMERO, Manuel (2007), Sembrando la diferencia. Radiografía del escándalo silencioso que va minando España (V). Colón encalla en los libros de Historia. [www.elmundo.es/2007/11/24/espana/2268985.html](http://www.elmundo.es/2007/11/24/espana/2268985.html)

ROTCHILD, Alice (2001), Analysis of the Palestinian Textbook Controversy. *Visions of Peace with Justice*

in Israel/Palestine, August. [www.vopj.org/issues1.htm](http://www.vopj.org/issues1.htm)

SELDEN, Mark (2005), Remembering 'The Good War': The Atomic Bombing and the Internment of Japanese-Americans in U. S. History Textbooks. *Japan Focus*. <http://japanfocus.org/products/topdf/1943>

SHEVYREV, Alexander (2005), *The History Textbooks in Contemporary Russia: A new generation*. [www.schoolshistory.org.uk/russianbooks.htm](http://www.schoolshistory.org.uk/russianbooks.htm)

SORONDO, Pablo María (200\_), El único modo efectivo de estudiar la historia es hacerlo comparativamente. [www.myriades1.com/template\\_print/print.php?id=590&lang=es](http://www.myriades1.com/template_print/print.php?id=590&lang=es)

SORONDO, Pablo María (200\_), Hay que reflejar la multiplicidad de perspectivas en los libros de texto. [www.myriades1.com/template\\_print/print.php?id=589&lang=es](http://www.myriades1.com/template_print/print.php?id=589&lang=es)

SORONDO, Pablo María (200\_), Una historia para armar. [www.myriades1.com/template\\_print/print.php?id=592&lang=es](http://www.myriades1.com/template_print/print.php?id=592&lang=es)

SYMPOSIUM BOOKS (2006), School History Textbooks across Cultures. International debates and perspectives, 2 p. [www.symposium-books.co.uk/books/bookdetails.asp?bid=37](http://www.symposium-books.co.uk/books/bookdetails.asp?bid=37)

TEACH KIDS PEACE (2005), CMIP: Analysis of Palestinian Textbooks. *Center for Monitoring the Impact of Peace* ([www.edume.org](http://www.edume.org)). [www.teachkidspeace.com/doc120.php](http://www.teachkidspeace.com/doc120.php)

TEACH KIDS PEACE (2003), Egyptian Textbooks: Analysis. *Center for Monitoring the Impact of Peace* [www.teachkidspeace.com/doc3517.php](http://www.teachkidspeace.com/doc3517.php)

TEACH KIDS PEACE (2003), Saudi Textbooks: Analysis. *Center for Monitoring the Impact of Peace* [www.teachkidspeace.com/doc354.php](http://www.teachkidspeace.com/doc354.php)

TEACH KIDS PEACE (2001), Syrian Textbooks: Analysis. *Center for Monitoring the Impact of Peace* [www.teachkidspeace.com/doc354.php](http://www.teachkidspeace.com/doc354.php)

TEXAS PUBLIC POLICY FOUNDATION (2001), *Social studies textbook review. Evaluation rubric*. [www.texaspolicy.com/publications.php?cat\\_level=8](http://www.texaspolicy.com/publications.php?cat_level=8)

TEXAS PUBLIC POLICY FOUNDATION (2001), *Social studies textbook review. Fact sheet*. July. [www.texaspolicy.com/publications.php?cat\\_level=8](http://www.texaspolicy.com/publications.php?cat_level=8)

UNESCO, Mediterranean Programme. Revision of History Textbooks. [www.unesco.org/culture/dialogue/mediterranean/htmleng/history.shtml](http://www.unesco.org/culture/dialogue/mediterranean/htmleng/history.shtml)

UNRUH, Bob (2008), History textbooks promoting Islam. *World Net Daily*, May 10. <http://wnd.com/index.php?fa=PAGE.view&pageId=63872>

WIKINOTICIAS (2005), Investigadores chinos, coreanos y japoneses publican en conjunto un libro de texto de historia. Junio 2. [http://es.wikinews.org/wiki/Investigadores\\_chinos\\_coreanos\\_y\\_japoneses\\_publican\\_en\\_conjunto\\_un\\_libro\\_de\\_texto\\_de\\_historia](http://es.wikinews.org/wiki/Investigadores_chinos_coreanos_y_japoneses_publican_en_conjunto_un_libro_de_texto_de_historia)

## 6. Artículos de prensa

AGENCIAPERU.COM (2003), Deficiencias de los textos auspiciados por el Estado. ¿Con qué clase de libros estudian los niños peruanos? Marzo 9. [www.agenciaperu.com/reportes/2003/mar/libros.htm](http://www.agenciaperu.com/reportes/2003/mar/libros.htm)

ASCIONE, Laura (2006), California schools adopt digital history program. *eSchool News Online*, September 1. [www.eschoolnews.com/news/PFshowstory.cfm?ArticleID=6551](http://www.eschoolnews.com/news/PFshowstory.cfm?ArticleID=6551)

ASIAN POLITICAL NEWS (2005), SCOPE: *Tokyo learning lessons from Chinese history textbooks*, May 2. [www.looksmarthighschool.com/p/articles/mi\\_moWDQ/is\\_2005\\_May\\_2/ai\\_n1382](http://www.looksmarthighschool.com/p/articles/mi_moWDQ/is_2005_May_2/ai_n1382)

BENITO, Roberto (2007), Sembrando la diferencia. La Academia de Historia ya alertó en 2000 sobre los libros. *El Mundo*, noviembre 24. [www.elmundo.es/2007/11/24/espana/2268983.html](http://www.elmundo.es/2007/11/24/espana/2268983.html)

COUYOUMDJIAN, Ricardo (2000), Industria del odio. *El Mercurio*, mayo 21. [www.hist.puc.cl/cinfo/Articulos/couyoumdjian2.htm](http://www.hist.puc.cl/cinfo/Articulos/couyoumdjian2.htm)

DIARIO DE CARACAS (2007), Los textos escolares no deben ser cambiados para transformar la historia. Septiembre 11. [www.guia.com.ve/noticias/?id=12204](http://www.guia.com.ve/noticias/?id=12204)

E., S. (2007), Israel acepta recoger en los libros escolares árabes la visión palestina sobre la creación del



Estado sionista. Jerusalén: *ElPaís.com* – Internacional, julio 27. [www.elpais.com/articulo/internacional/Israel/acepta/recoger/libros/escolares/arabes/vision/palestina/creacion/Estado/sionista/elpepuint/20070723elpepiint\\_7Tes](http://www.elpais.com/articulo/internacional/Israel/acepta/recoger/libros/escolares/arabes/vision/palestina/creacion/Estado/sionista/elpepuint/20070723elpepiint_7Tes)

EL ESPECTADOR (2007), Nuevo cruce entre gobierno y oposición en el Parlamento por la historia reciente. Esta vez, por los libros de texto. Montevideo: febrero 9. [http://152.92.152.60/web/olped/oei/banco/exibir\\_noticias.asp?codnoticias=20787](http://152.92.152.60/web/olped/oei/banco/exibir_noticias.asp?codnoticias=20787)

EL PAÍS (2007), Esto es lo que aprenderán los ciudadanos. Madrid: El País, mayo 28. [www.elpais.com/articulo/educacion/aprenderan/ciudadanos/elpepusocedu/20070528...](http://www.elpais.com/articulo/educacion/aprenderan/ciudadanos/elpepusocedu/20070528...)

ELPAIS.COM-INTERNACIONAL (2007), Israel acepta recoger en los libros escolares la visión palestina sobre la creación del Estado sionista. Jerusalén, julio 23. [www.elpais.com/articulo/internacional/Israel/acepta/recoger/libros/escolares/arabes/vision/palestina/creacion/Estado/sionista/elpepuint/20070723elpepiint\\_7/Tes](http://www.elpais.com/articulo/internacional/Israel/acepta/recoger/libros/escolares/arabes/vision/palestina/creacion/Estado/sionista/elpepuint/20070723elpepiint_7/Tes)

EL SIGLO (1989), Desfiguración de la historia. Bogotá, marzo 9.

EL SIGLO (1989), El derecho a la verdad. Los textos escolares. Abusiva y peligrosa intromisión. Bogotá, febrero 14.

EL SIGLO (1989), Los textos de historia marxista. Bogotá.

EL TIEMPO (2005), En peligro relaciones Japón–China. Bogotá, lunes 18 de abril, p. 1-9.

EL TIEMPO (2000), Espíritu premilitar. Bogotá, lunes 14 de agosto, p. 1-12.

EL TIEMPO (1996), ¿Promueven los textos escolares la tolerancia? Bogotá, septiembre 30, p. 1 y 13 A.

EL UNIVERSAL (2007), Currículo y libros bolivarianos. Caracas, martes 18 de septiembre.

ESPINOSA, Ángeles (1992), Atrapar la realidad. Las editoriales recurren a suplementos para incorporar los rápidos cambios geopolíticos a los libros de texto. Madrid: *El País*, domingo 4 de octubre, p. 11.

GOLDEN, Daniel (2006), Defending the Faith. New Battleground in Textbook Wars: Religion in History. *Friends of South Asia*, January 26. [www.friendsofsouthasia.org./textbook/WSJ\\_Article\\_DefendingTheFaith\\_01252006.html](http://www.friendsofsouthasia.org./textbook/WSJ_Article_DefendingTheFaith_01252006.html)

HANAI, Kiroku (2001), Textbook criticism on target. *The Japan Times*, June 25.

HARNETT, Penelope, *History in the Primary School. The contribution of Textbooks to Curriculum Innovation and Reform*. [www.ex.ac.uk/history/resource/journal6/harnettrev.pdf](http://www.ex.ac.uk/history/resource/journal6/harnettrev.pdf).

HAYFORD, Charles W. (2006), The history textbook debate in China. *Asia Media*, Monday, March 22. [www.asiamedia.ucla.edu/print.asp?parentid=41421](http://www.asiamedia.ucla.edu/print.asp?parentid=41421)

HOLLAND, Robert (2008), Bias, Politics, Distort Kid’s History Lessons. *Los Angeles Daily News*, June 8. [http://lexingtoninstitute.org/printer\\_1273.shtml](http://lexingtoninstitute.org/printer_1273.shtml)

HOLLAND, Robert (2008), Distorted History Lessons. *Washington Times*, June 12. [www.washtimes.com:80/news/2008/distorted-history-lessons](http://www.washtimes.com:80/news/2008/distorted-history-lessons)

HUNT, Kasie (2006), Some stories hard to get in history books. *Usa Today*, April 4. [www.usatoday](http://www.usatoday)

ITANO, Nicole (2007), To avoid us vs. them in Balkans, rewrite history. *The Christian Science Monitor*, March 14. [www.csmonitor.com/2006/0314/p01s02-wocu.htm](http://www.csmonitor.com/2006/0314/p01s02-wocu.htm)

IZQUIETA, Miren (2004), ¿Libros de texto o propaganda franquista? *Aula de El Mundo*, marzo 1. <http://aulaz.el-mundo.es/aula/noticia.php/2004/03/01/aula1077909847.html>

JARAMILLO SEVILLA, Juan Carlos (2006), La “Historia de Límites” en los libros de texto de Ecuador: análisis de contenido categorial o temático. [www.lahora.com.ec/pagians/debate/paginas/debate/885.htm](http://www.lahora.com.ec/pagians/debate/paginas/debate/885.htm)

KAHN, Joseph (2006), A textbook example of change in China. *International Herald Tribune*, August 31. [www.iht.com/bin/print.php?id=2651854](http://www.iht.com/bin/print.php?id=2651854)

KAMBAYASHI, Takehiko (2007), Japan revises its history texts. *The Christian Science Monitor*, October 23. [www.csmonitor.com/2007/1023/p04s01-wosc.htm](http://www.csmonitor.com/2007/1023/p04s01-wosc.htm) (recuperado el 20/11/2007).

KERSHNER, Isabel (2007), In Arabic Textbook, Israel Calls’ 48 War Catastrophe for Arabs. *The New York Times*, July 23. [www.nytimes.com/2007/07/23/world/middleeast/23mideast.html?\\_r=1&th=&oref=...](http://www.nytimes.com/2007/07/23/world/middleeast/23mideast.html?_r=1&th=&oref=...)

KYODO NEWS INTERNATIONAL (2005), Tokyo learning lessons from Chinese history textbooks. May 2. [www.looksmarthighschool.com/p/articles/](http://www.looksmarthighschool.com/p/articles/)

LEWIS, Charles (2008), Saudi textbooks still teaching hate: report. *National Post*, Thursday, July 17.

MAGNIER, Mark (2005), Like Japan’s, Chinese Textbooks are Adept at Rewriting History. *Los Angeles Times*, May 8. <http://articles.latimes.com/2005/may/08/world/fg-history8>

MANZO, Katheleen Kennedy (2006), Judge backs portrayal of Hinduism, but Voids Texts’ Process. *Education Week*, September 12. [www.edweek.org/ew/articles/2006/09/13/03text.h26.html?print=1](http://www.edweek.org/ew/articles/2006/09/13/03text.h26.html?print=1)

MARCO, José María (2008), El odio y la Historia. *Libertad Digital*, suplementos, julio 1. <http://revista.libertaddigital.com/el-odio-y-la-historia-1276235041.html>

- MATSUMURA, Masahiro (2006), Japan's History Debate Reconsidered. *International Herald Tribune*, November 17. [www.brookings.edu/views/op-ed/fellows/matsumura20061117.htm](http://www.brookings.edu/views/op-ed/fellows/matsumura20061117.htm)
- MENON, Parvathi (2002), Mis-oriented textbooks. *Frontline* (India's National Magazine), v. 19, n. 17, August 17-30. [www.hindu.com/thehindu/fline/f11917/19170430.htm](http://www.hindu.com/thehindu/fline/f11917/19170430.htm)
- MORENA, Elisa (2001), A textbook case. *Le Monde Diplomatique*, July. <http://mondediplo.com/2001/07/11textbook>
- MORENA, Elisa (2001), Israel or Palestine: who teaches what History? A textbook case. *Le Monde Diplomatique*, July 11. <http://mondediplo.com/2001/07/11/textbook>
- NWAZOTA, Kristina (2005), China says Japanese Textbooks distort History. *News Hour*, April 13. [www.pbs.org/newshour/extra/features/jan-june05/textbooks\\_4-13.html](http://www.pbs.org/newshour/extra/features/jan-june05/textbooks_4-13.html)
- PARAIANU, Razvan (2005), The history textbooks controversy in Romania. *Eurozine.com*, November 11. <http://eurozine.com/pdf/2005-11-11-paraianu-en.pdf>
- POVEDA RAMOS, Gabriel (2003), Un mal texto de historia. *El Colombiano*, junio 13.
- ROBLES, Manuel (2005), Libros de texto gratuitos, la historia mutilada. *Proceso*, agosto 8. [www.proceso.com.mx/noticia.html?sec=o&nta=33072](http://www.proceso.com.mx/noticia.html?sec=o&nta=33072)
- SMITH, Helena (2007), Greek government withdraws controversial history textbook. Athens: *The Guardian*, September 26, p. 20. [www.guardian.co.uk/world/2007/sep/26/cyprus.greece](http://www.guardian.co.uk/world/2007/sep/26/cyprus.greece)
- STILLE, Alexander (1998), A betrayal of History. *The New York Times Review of Books*, v. XLV, n. 10, June 11, p. 15-17 and 19-20.
- THE TIMES OF INDIA (2004), What they like is what your cram. October 21. <http://timesofindia.indiatimes.com/articleshow/789867.cms>
- UNRUH, Bob (2006), Why Johnny is reading Islamist propaganda. Critics charge Muslim radicals determining textbook content. *WorldNetDaily*, Monday, October 26. [www.wnd.com/news/article.asp?ARTICLE\\_ID=52623](http://www.wnd.com/news/article.asp?ARTICLE_ID=52623)
- VELANDIA, Roberto (1987), Correcciones a "Historia de Colombia". *El Tiempo*, Correo de EL TIEMPO, miércoles 11 de noviembre, p. 5-A.
- YOSHIFUMI, Tawara (2001), Junior High School History Textbooks: Whither "Comfort Women" and the "Nanking Massacre? *Japan in the World*, March 1. [www.iwanami.co.jp/jpworld/text/textbook01.html](http://www.iwanami.co.jp/jpworld/text/textbook01.html)