ANDAMIO Revista de Didáctica de la Historia

Instituto de Historia Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

ISSN: 0719-4080 impreso ISSN: 0719-4099 digital Vol. 4 / N°2 / Diciembre 2017

ANDAMIO. Revista de Didáctica de la Historia Instituto de Historia Facultad de Filosofia y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaiso

Dirección Postal
Paseo Valle (Nº36, Viña del Mar, Chile
Teléfono: +56 32 2/2/444
Pagina Web:
http://www.ihistorlapucv.cl
www.revistaandamio.d

Correo Electrónico: revistaandamio@gmail.com gabriela.vasquez@pucv.cl

Facebook: https://www.facebook.com/ProyectoAndamio

Twitter: @revista_andamio

ISSN: 0719-4080 impreso ISSN: 0719-4099 digital Vol.4/ N°2 30 de Diciembre 2017

Director Mauricio Molina Ahumada

Gabriela A. Vásquez Leyton

Comité Académico

Arthur Chapman (Universidad de Londress-Reino Unido)
Isabel Barca (Universidad de Indiane - Estados Unidos)
Keith C, Barton (Universidad de Indiane - Estados Unidos)
Jesús Estepa Giménez (Universidad de Huelva-España)
Isidoro González Gallego (Universidad de Valladollid-España)
Selva Guimariaes Fonseca (Universidad Federal de Uberlandia-Brasil)
Laura Lima Muñiz (Universidad Pedagógica Nacional-México)
Ramón López Facal (Universidad Santiago de Compostela-España)
Pedro Miralles Martínez (Universidad de Muria-España)
Pedro Miralles Martínez (Universidad de Encelona-España)
Carlos Muñoz Labraña (Universidad de Barcelona-España)
Joaquin Prats Cuevas (Universidad de Valladolid-España)
Maria Sánchez Agustí (Universidad de Valladolid-España)
Maria Sánchez Agustí (Universidad federal de Paraná-Brasil)
Nelson Vásquez Lara (Pontificia Universidad de Valladolid-España)
Rafael Valls Montes (Universidad de Vallencia-España)

Asesor Pedagógico Óscar Valenzuela Flores

Relaciones Públicas Paula Soto Lillo

Asesora del Sistema Escolar Cinthia Peña Hurtado- Colegio Cardenal Silva Henríquez (Viña del Mar)

Colaboración en Edición y revisión de estilos Consuelo Cáceres Ávalos

Christian Calderón Calderón

Las opiniones vertidas por los autores de los artículos publicados no representan necesariamente el pensamiento de Andamio. Revista de Didáctica de la Historia.

OTRAS INVESTIGACIONES EN DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

EDICIÓN Y PRODUCCIÓN Ediciones Universitarias de Valparaíso Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Teléfono: 227 3902 / euvsa@pucv.cl

IMPRESIÓN SALESIANOS S.A.

CONTENIDOS

Enseñanza de Pueblos Originarios de Chile Central:	Enseñanza de F
Promaucaes, Omisión en la Educación,	Promaucaes, Oi
Deuda con el Patrimonio	Deuda con el P.
(Alejandra Olave Pozo)	(Alejandra Olav
¿Qué Entendemos Por Patrimonio? Conceptualizaciones	¿Qué Entendemos Po
de los Agentes Educativos y de los Estudiantes de la	de los Agentes Educa
Ciudad de Valparaíso	Ciudad de Valparaíso
(Dámaris Collao Donoso)73	(Dámaris Collao Donc
El Aprendizaje basado en Proyectos, una	El Aprendizaje
Estrategia Didáctica Desde Historia y Geografia,	Estrategia Didá
para Intencionar la Participación Ciudadana	para Intenciona
en las Comunidades Educativas	en las Comunid
(Maria Elena Abarca Salinas)	(Maria Elena Al
Patrimonio, Paisaje Cultural y Enseñanza de las	Patrimonio, Pai
Ciencias Sociales en la Araucanía, Chile	Ciencias Sociale
(Elizabeth Montanares Vargas, Matías Gonzales Marilicán	(Elizabeth Mon
y Ana Huaico Malhue)	y Ana Huaico N
INVESTIGACIONES EN DIDÁCTICA DE LA HISTORIA	INVESTIGACIONES EN
¿Qué Historia Para Qué Escuela?. Epistemología, Historiografía y	¿Qué Historia P.
Didáctica de la Historia en la Escuela del Siglo XXI	Didáctica de la I
(Juan Luis de la Montaña Conchiña)	(Juan Luis de la
LEXPERTO	LA MIRADA DEL EXPERTO
	Presentación(Gabriela Vásquez Leyton)

(Rafael Olmos Vila, Joan Pagès Blanch, Neus González Monfort) . . . 121

los Conceptos Económicos?

Comprender la Crisis. ¿Dominan los Adolescentes

VIDÁCTICAS DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE	EXPERIENCIAS D
TICAS DESDE LA PRÁCTICA DOCENT	₫
DESDE LA PRÁCTICA DOCENT	TCA
A PRÁCTICA DOCENT	DESDE
CTICA DOCENT	LA PRÁ
OCENT	CTICA

Empatia Histórica: Estrategia Para su Enseñanza y Aportes para el Estudio de la Historia (Cecilia Moraga Labra, Pablo Cabello Kanisius)
ONVOCATORIA Y PRESENTACIÓN DE TRABAJOS 185
IORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA195
ncias Sociales les
)TRAS REVISTAS DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA
ounto clave
:
IOVEDADES DIDÁCTICAS

ANDAMIO

Vol. 4 N° 2 - 2017

[7 - 10]

ANDAMIO. REVISTA DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Presentación

Dra. Gabriela Vásquez Leyton Editora

En esta nueva versión de Andamio. Revista de Didáctica de la Historia, seguimos con nuestro objetivo de contribuir significativamente a la creación de un espacio de discusión y reflexión científica, entre los profesores en formación, los docentes en ejercicios y los profesores principiantes, sobre los problemas, desafíos e implicancias que tienen la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en el mundo escolar.

De esta forma, este nuevo número comienza con el apartado denominado "La Mirada del Experto", que busca presentar un tema de interés para la Didáctica de la Historia. En esta ocasión está a cargo de Juan Luis de la Montaña Conchiña quien nos presenta: ¿Qué Historia para qué Escuela? Epistemología, Historiografía y Didáctica de la Historia en la Escuela del siglo XXI, donde señala que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar debe buscar modelos didácticos que hagan de la disciplina una herramienta útil para la comprensión de los problemas actuales. Este planteamiento obliga a incorporar en la formación inicial de profesores elementos sustantivos de la disciplina, tales como el conocimiento de las bases epistemológicas de la disciplina con el fin de precisar una renovación didáctico-disciplinar.

ÉTICA DE PUBLICACIÓN Y DECLARACIÓN SOBRE NEGLIGENCIA

203

A continuación, en el apartado de "Investigaciones en Didáctica de la Historia", hace referencia a cuatro artículos procedentes de investigaciones aplicadas en el área.

En primer término, *Patrimonio, Paisaje Cultural y Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Araucanía, Chile,* de los autores Elizabeth Montanares Vargas, Matías Gonzales Marilicán y Ana Huaico Malhue. Estos autores consideran que los conceptos de paisaje y patrimonio cultural permiten abordar problemáticas geográficas, históricas y ambientales promoviendo la

[7]

PRESENTACIÓN

conciencia ciudadana. Lo anterior cobra un significado especial en territorios que poseen un fuerte acento intercultural, como es el de la Araucanía, región en la que gran parte de la población es mapuche, con una interpretación del entorno vinculada a su cosmovisión, eje desde el cual el paisaje cultural forma parte, constituyéndose también en fuente de graves desavenencias sociales.

En seguida, se presenta del trabajo de María Elena Abarca Salinas: *El Aprendizaje Basado en Proyectos, Una Estrategia Didáctica desde Historia y Geografía, para intencionar la Participación Ciudadana en las Comunidades Educativas.*Este articulo propone reconocer y analizar la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos como una alternativa de innovación para implementar experiencias didáctica que potencien la formación ciudadana en las comunidades educativas, con el fin de favorecer la formación ciudadana y el desarrollo de las habilidades de pensamiento propias del siglo XXI, a través de la conexión de experiencias y productos reales con la comunidad escolar así como con el entorno social cercano.

A continuación, Dámaris Collao Donoso se cuestiona ¿Qué Entendemos por Patrimonio? Conceptualizaciones de los Agentes Educativos y de los Estudiantes de la ciudad de Valparaíso, cuyo objetivo es reconocer la concepción que los distintos actores del proceso de enseñanza aprendizaje (profesores, directores de escuelas, gestor cultural, encargado del consejo de cultura) poseen sobre lo que es el patrimonio y sus características, con el fin de establecer un diagnóstico sobre éstas y reconocer el estado de la enseñanza del patrimonio en la ciudad y así plantear mejoras didácticas significativas para la escuela.

Por último, Enseñanza de Pueblos Originarios de Chile Central: Promaucaes, Omisión en la Educación, deuda con el Patrimonio, de Alejandra Olave Pozo, señala que desde la mirada educativa se evidencia una omisión y deuda con los pueblos originarios de Chile central, especialmente con el grupo conocido como Promaucaes, cuya enseñanza no se replica en la formación de los niños y jóvenes chilenos dejando un vacío en los contenidos y en la propia historia. La investigación aborda la importancia de educar a las nuevas generaciones para conocer su patrimonio cultural, rescatando las tradiciones mediante el conocimiento de estas culturas permitiendo buscar acercar a la comunidad a sus raíces y a desarrollar un sentido de pertenencia.

En el apartado "Otras investigaciones en Didáctica de la Historia", se presenta un artículo que tiene como base la Didáctica de las Ciencias Sociales, titulado: Comprender la Crisis. ¿Dominan los adolescentes los conceptos económicos?,

de Rafael Olmos Vila, Joan Pagès Blanch, Neus González Monfort. Este trabajo presenta los resultados de una investigación centrada en el conocimiento y el uso de los conceptos económicos por parte de jóvenes sobre la crisis económica, cuyos resultados muestran la complejidad del aprendizaje y del uso de los conceptos financieros así como la influencia de los medios de comunicación, de la familia y de la escuela en la comprensión de este tipo de conceptos.

A continuación, en la sección "Experiencias Didácticas desde la práctica docente", presentamos una secuencia de aula titulada *Empatía Histórica: Estrategia para su enseñanza y aportes para el estudio de la Historia*, de los profesores Cecilia Moraga Labra y Pablo Cabello Kanisius. Estos presentan los resultados de una experiencia didáctica para el desarrollo de la empatía histórica en estudiantes de education media, cuyo objetivo es proponer algunos lineamientos generales para el diseño e implementación de estrategias didácticas orientadas a una enseñanza de la Historia a través de la empatía.

En el apartado "Novedades didácticas", se recogen distintos aspectos que buscan ayudar en el desarrollo profesional de los profesores de Historia. En este espacio, proponemos un "Reportaje" sobre el Interescolar debatiendo Historia, organizado por la PUCV. Y una "Reseña Bibliográfica", donde presentamos las novedades científicas de nuestra área. En esta ocasión, se trata del libro "La motivación, el punto clave de la educación. Curso de cocina rápida", reseñado por Jesús María Moro Bengoechea.

También publicitamos "Otras Revistas" del área de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, con el fin dar a conocer sus líneas temáticas y sus propuestas científicas para ayudar a que los profesores encuentren alternativas frente a los desafios que implica enseñar historia en la escuela hoy. En esta ocasión podemos observar los índices de Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales y Proyecto CLÍO. History and History teaching.

*

Andamio. Revista de Didáctica de la Historia vol. 4, n°2 2017, es una publicación semestral gestionada por el Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, cuyo objetivo es generar un espacio para estimular el debate de la Didáctica de la Historia como un área disciplinar y de conocimiento científico en el contexto nacional e internacional.

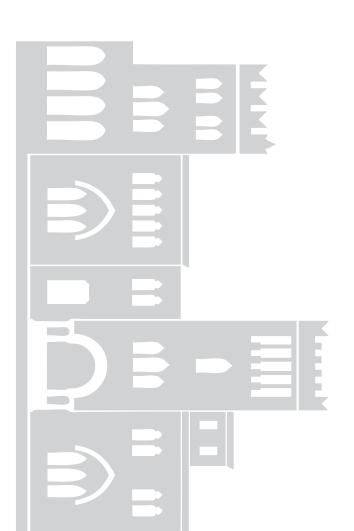
PRESENTACIÓN

Por ello, es necesario agradecer a quienes han aportado para que esta revista salga adelante, tanto en el espacio interno institucional como externo. Especialmente, queremos agradecer a los miembros del destacado Comité Académico que han confiado y respaldado este proyecto, así como también a los autores que gentilmente han contribuido con sus trabajos y con su interés dando sentido a este número.

Gracias a todos ello, hoy continuamos en el largo sendero de ser un aporte significativo en la divulgación científica de la Didáctica de la Historia.

Viña del Mar, 31 de diciembre del 2017.

La Mirada del Experto



ANDAMIO Vol. 4

[13 - 34]

N° 2 - 2017

¿QUÉ HISTORIA PARA QUÉ ESCUELA?

EPISTEMOLOGÍA, HISTORIOGRAFÍA Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

WHAT STORY FOR WHICH SCHOOL? EPISTEMOLOGY, HISTORIOGRAPHY AND DIDACTICS OF HISTORY IN THE 21ST CENTURY SCHOOL

Juan Luis de la Montaña Conchiña¹

HISTORIOGRAFIA E DIDÁCTICA DA HISTÓRIA NA ESCOLA DO

SECULO XXI

QUÉ HISTÓRIA PARA QUÉ ESCOLA? EPISTEMOLOGIA,

RESUNEN. La enseñanza-aprendizaje de la Historia en entornos escolares precisa de nuevos modelos didácticos que hagan de la disciplina una herramienta útil para la compresión de los problemas que aquejan a las sociedades contemporáneas. Este planteamiento obliga a incorporar en el capítulo relativo a la formación inicial del profesorado elementos considerados sustantivos de la disciplina: el conocimiento de las bases epistemológicas de la disciplina, qué es y cómo se construye la historia y las corrientes historiográficas, todo ello con el fin de precisar una renovación didáctico-disciplinar y ofrecer soluciones al problema de la selección de unos contenidos que no deben mostrarse exentos del necesario rigor científico.

Palabras clave: Historiografía, Epistemología, Historia, Didáctica de la Historia, Educación Primaria, Educación Secundaria

ABSTRACT. The teaching-learning of history in school settings requires new didactic models making such a discipline become a useful tool for understanding the problems which contemporary societies beset. This approach forces us to incorporate elements considered as substantive of the discipline in the chapter about the initial teacher training, such

¹Doctor en Historia. Profesor del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y las Literaturas. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura (España). e-mail: jmontana@unex.es

as knowledge of the epistemological bases, what history is and how it is built, as well as the historiographic currents. All with the purpose of specifying a didactic-disciplinary renewal and offering solutions to the problem of the contents selection, which should not be exempt from the necessary scientific rigor.

Keywords: Historiography, Epistemology, History, History Teaching. Primary Education, Secondary Education

RESUMO. O ensino-aprendizagem da história nos espaços escolares precisa de novos modelos didáticos que façam da disciplina uma ferramenta útil na compreensão dos problemas das sociedades contemporâneas. É por tanto necessário alinhar no capítulo referente à formação inicial do professorado questões relevantes da disciplina: o conhecimento das bases epistemológicas da disciplina, o que é que es y como o que se escreve a história, e as linhas historiográficas. Tudo com o objetivo de procurar uma renovação didático-disciplinar e oferecer soluções ao problema da seleção de conteúdos, não alheios do preciso rigor cientista.

Palavras-Chave: Historiografía, Epistemología, Historia, Didáctica de la Historia, Educaçao Primária, Educaçao Secundária.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza-aprendizaje de la Historia en los niveles básico de la educación sigue estando presente en la agenda de la investigación didáctica?. Los problemas que atañen a la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina en entornos escolares son observables en diversos planos. Así, podemos hablar del problema relativo a la formación del profesorado en esta materia, el problema de la selección de contenidos o ¿qué Historia enseñar?, las metodologías y estrategias didácticas utilizadas por el profesorado, el uso –y abuso– de manuales y recursos tradicionales, la introducción de las TIC's.

El conocimiento interno de la materia y el relativo a la selección de contenidos, son problemas que nos ocupan en este ensayo y sobre el que ya existe cierta cantidad de literatura científica³, especialmente, porque conocer la dis-

pp. 135-181.

¿QUÉ HISTORIA PARA QUÉ ESCUELA? EPISTEMOLOGÍA, HISTORIOGRAFÍA Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

ciplina a enseñar y la conllevada selección de contenidos resultan ser clave en la enseñanza-aprendizaje de la historia, como así ha sido puesto de manifiesto por otros especialistas⁴. Sin embargo, este trabajo de selección debe contemplarse integrado en una estrategia formativa de mayor entidad articulada en torno a la introducción del profesorado en formación en la epistemología de la disciplina⁵.

La historia enseñada en el siglo XXI implica, como señala Pilar Maestro, "los nuevos temas, los nuevos intereses, los nuevos problemas precisan también de nuevos métodos, nuevas fuentes". No podemos olvidar la expresa necesidad de acudir a la reflexión epistemológica a partir de la que puede descubrirse el conocimiento de la historia como saber específico. Esta reflexión ayuda a realizar diferentes recorridos por el conocimiento, diferentes planteamientos de objetivos metodologías y estrategias didácticas. Además, para evitar una enseñanza-aprendizaje de la disciplina histórica vacía y superficial, es preciso dotarla de contenidos, de forma que acudir a la historiografía no solo proporciona criterios de selección, sino que ayuda a los docentes a superar las viejas rutinas, ciertos mecanicismos, dogmas y estereotipos intelectuales?

Contribuir, por tanto, a este debate precisa mantener viva una idea clara sobre la relación perfectamente acotada y determinada en la que la historia escolar debe apoyarse con firmeza en la epistemología de la disciplina y en la historiografía, es el primer paso para la introducción al profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales en el denominado pensamiento histórico. Este principio formativo, mantenido desde una posición crítica y dialogante con los enfoques, facilita la incorporación de aquellas novedades y paradigmas

² Santisteban, Antoni, "Futuros posibles de la investigación en didáctica de la Historia: aportaciones al debate". Reseñas de Enseñanza de la Historia, n° 4, 2006, pp. 101-122; Prats, Joaquin, Valls, Rafael, "La didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión". Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, n° 25, 2011, pp. 17-35; Henríquez, Rodrigo, Pagés, Joan, "La investigación en didáctica de la Historia". Educatió Siglo XXI, n° 7, 2004, pp. 63-83.

³ Maestro, Pilar, "Epistemología histórica y enseñanza". Ayer. Revista de Historia Contemporánea, nº 12, 1993, pp. 135-181.

⁴ Prats, Joaquín, "La selección de contenidos históricos para la educación secundaria". *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 12, 1997, pp. 7-18.

⁵ Montaña, Juan Luis de la, "Didáctica de la Historia y profesorado en formación: análisis de concepciones y nuevos paradigmas para una enseñanza-aprendizaje de la Historia". *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona, AUPDCS, Vol. 2, 2014, pp. 551-558; "Didáctia de la historia, historiografia y la visibilización de temas, grupos sociales y personas en la enseñanza-aprendizaje de la Historia". *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Cáceres, AUPDCS, 2015, pp. 907-915.

⁶ Maestro, Pilar, "La Historia a enseñar: viejas y nuevas concepciones". *HaD Nuevos Paradigmas*, Santiago de Compostela, 2000, T. II, p. 170.

Maestro, Pilar, "Epistemología histórica y enseñanza". Ayer. Revista de Historia Contemporánea, p. 109. Mendióroz Lacambra, Ana M.ª. Didáctica de las Ciencias Sociales. Formación del área e integración del conocimiento. Pamplona, Universidad de Navarra, 2016, p. 51.

disciplinares y didácticos que en el aula pueden ayudar a los jóvenes a entender mejor las sociedades del presente, evitando al mismo tiempo la progresiva degradación de los contenidos disciplinares, realidad cada vez más habitual en los ciclos educativos básicos.

El presente ensayo, que surge de la experiencia docente personal en la formación de maestros y maestras para Educación Primaria en Didáctica de la Historia, aunque también es válido para la Educación Secundaria, tiene el objetivo de plantear y reforzar posibles actuaciones didácticas que ayuden a este profesorado a adoptar una actitud reflexiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina histórica desde el período formativo, al tiempo que se sientan las bases sobre las que articular futuros cambios en la construcción del discurso histórico escolar y posibles transformaciones de modelos didácticos dominantes⁸.

EPISTEMOLOGÍA E HISTORIOGRAFÍA: CLAVES PARA UNA NUEVA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

La Didáctica de la Historia en entornos escolares está necesitada de significativas transformaciones para proporcionarle una utilidad a su enseñanza-aprendizaje. En este sentido, algunas de las últimas investigaciones que van en esta línea argumentativa insisten en los déficits formativos de los futuros docentes como uno de los problemas que lastran la anhelada posibilidad de cambio.

Así, Maestro y Suárez, insisten en los problemas relacionados con el profesorado en formación y el profundo desconocimiento existente sobre la epistemología de la Historia y de la historiografía como parte integrante del conocimiento histórico: los déficits formativos en la enseñanza-aprendizaje de la historia parecen causados, en términos generales, por la falta de reflexión en el ámbito de la epistemología disciplinar⁹. Aspecto que nos interesa destacar especialmente porque, de acuerdo con Hassani Idrissi:

112, pp. 73-93. Maestro, Pilar, "Epistemología histórica y enseñanza". Aj a Contemporánea, p. 156.

> ¿QUÉ HISTORIA PARA QUÉ ESCUELA? EPISTEMOLOGÍA, HISTORIOGRAFÍA Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

"un enseignant qui ne possède pas les fondements épistémologiques de la discipline qu'ilt est chargé d'enseigner, ce qui fait raremente l'objet de formation den enseignants, est incapable non seulemente d'innover mais même de resoudre sus problèmes pédagogiques quotidiens"¹⁰

Por otro lado, la relación existente entre la Didáctica de la Historia y la historiografía ha sido objeto de estudio y revisión por parte de numerosos especialistas durante los últimos años. Al respecto, son abundantes los trabajos que se han desarrollado tratando de justificar la necesaria relación de la historiografía, producto de la historia profesional que surge de la investigación y la historia que se enseña en el ámbito escolar. Sirva como ejemplo el libro de reciente publicación dedicado a esta problemática y que resulta de imprescindible consulta bajo el título de la Importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia¹¹. El conocimiento de la historiografía debe considerarse como pieza integrante del denominado "conocimiento sustantivo", tal y como ha sido propuesto desde la perspectiva del conocimiento didáctico del contenido en el ámbito de la formación inicial del profesorado

Con todo, encontramos al respecto posicionamientos dicotómicos. De un lado, una de las conclusiones a la que han llegado los especialistas que se han ocupado de esta problemática es que la historia y la historiografía se encuentran desconectadas de lo que es y significa la Didáctica de la Historia, deben seguir la trayectoria que marca el devenir de la disciplina¹². Estos mismos autores recalcan la influencia de una u otra manera en la enseñanza de esta disciplina, aunque con una serie de limitaciones y efectos contrarios a los más elementales mecanicismos que pueden surgir de la relación aludida: la historia investigada debe mantener una coherencia y autonomía con respecto a la historia enseñada¹³.

[16]

⁸ Shaver, James, "La epistemología y la educación de los docentes de las Ciencias Sociales". *La formación docente en la formación del profesorado de Historia*. Rosario-Santa Fe, Homo Sapiens Ediciones, 2001, pp. 41-59.

⁹ Suárez, Miguel Ángel, "Concepciones sobre la Historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros". *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n° 26, 2012, pp. 73-93. Maestro, Pilar, "Epistemología histórica y enseñanza". *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, p. 156.

¹⁰ Hassani, Mostafa, *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*. Paris, L'Harmattan, 2015, p. 35.

¹¹ Miralles, Pedro, Molina, Sebastián, Ortuño, Jorge, *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 2011.

¹² Prats, Joaquín, *Didáctica de la Geografia y la Historia. Formación del profesorado Educación Secundaria*. Vol. II. Graó, Barcelona, 2011.

¹³ Prats, Joaquín, *Didáctica de la Geografia y la Historia. Formación del profesorado Educación* Secundaria. Vol. II, p. 34.

En segundo término, contamos con una serie de publicaciones en las que se ha insistido desde una perspectiva histórica en la significación de esta simbiótica relación¹⁴. Expresado de otra forma, aunque ambas, historiografía y Didáctica de la Historia, pueden y deben caminar en direcciones opuestas, son al mismo tiempo perfectamente complementarias desde la perspectiva escolar; podríamos intuir incluso que ambas se necesitan, que:

"La didáctica de la Historia debe tener en cuenta los cambios que se están produciendo en la Historia...para cambiar los currículos de Historia...para que la investigación en didáctica de la Historia indague en aquellos aspectos más representativos y fundamentales para la construcción del conocimiento histórico" 15.

De la misma opinión es Charles Heimberg. El especialista suizo señala que la historia escolar no debe ser una simplificación de la historia académica, pero que debe renovarse en función de la evolución de la investigación y de los debates que suscita¹⁶. Podríamos realizar algunas precisiones más e incluso insistir en el tema debatiendo las propuestas de otros especialistas, labor ya realizada con evidente éxito por Miralles y otros¹⁷.

La relación entre la epistemología, Didáctica de la Historia y la historiografía es, según autores como Carlos Barros, un elemento imprescindible al tiempo que enriquecedor. Este posicionamiento no es un ejercicio imposible. Si lo que pretendemos es construir en el marco de las aulas una historia comprensible que ayude a desarrollar una particular capacidad de análisis y un espíritu crítico 18, debemos dotarnos de todas las herramientas posibles que contribuyan a alcanzar un mayor éxito y entendemos que la relación propuesta didáctica-historiografía, como parte esencial del denominado pensamiento histórico,

¿QUÉ HISTORIA PARA QUÉ ESCUELA? EPISTEMOLOGÍA, HISTORIOGRAFÍA Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

cumple con este objetivo. Así lo indicaba del mismo modo la profesora Pilar Maestro hace ya algunos años:

"la necesidad de renovar la formación del profesorado, con una visión crítica de la historia de la historiografía y las diferentes funciones que ha jugado y puede jugar en la enseñanza...luchas por sustituir el clásico texto-resumen, reflejo de la historiografía positivista, por proyectos amplios de etapa con una fundamentación explícita de sus fuentes". 19

Por nuestra parte, estimamos que la relación entre historiografía y Didáctica de la Historia, entendida ésta como una pieza más dentro del conocimiento epistemológico de la disciplina, no sólo es conveniente y necesaria, sino que puede convertirse en una herramienta eficaz para una enseñanza de la Historia adaptada al devenir de los tiempos y de las sociedades contemporáneas, tal y como señala Laville:

"Pour cela, quelques ensignements d'epistémologie de l'histoire et d'historiographie, pur bien savoir quelle es la nature de la discipline, ses fonctions possibles, la conception que l'on s'en fait aujourd'hui, seraint fort bienvenues".²⁰

Los cambios sociales, políticos y, especialmente, económicos, la profunda crisis económica en la que estamos inmersos, el desmantelamiento de la dimensión pública del estado, la emergencia de sociedades pluriculturales, movimientos sociales, los discursos identitarios y excluyentes, los nuevos protagonistas (derechos de las minorías), el nuevo equilibrio geopolítico que se está fraguando a escala planetaria, incluso "los pasos atrás" que Europa y otras parte del mundo está comenzando a ver y a sufrir con el rebrote de la xenofobia necesitan urgentes explicaciones en las aulas²¹. Todas estas realidades precisan de una interpretación y un conocimiento que la Historia puede proporcionar no sólo desde el presente. En el pasado también pueden encontrarse claves para entender la proyección de los acontecimientos de los

[18]

¹⁴ Alcaraz, Amparo, Pastor, Monserrat, "Tendencias de la Historia como objeto de enseñanza a través de la Historiografía". *Revista de Didácticas Específicas*, n° 6, 2012, pp. 114-139.

 ¹⁵ Santisteban, Antoni, "Futuros posibles de la investigación en didáctica de la Historia: aportaciones al debate", p. 10.
 ¹⁶ Heimberg, Charles, "Vers une histoire scolaire renouvelée qui éduque à la citoyenneté et réfléchisse aux usages publics de l'histoire". Revue Historique Vaudoise, n° 105, 1997, p. 10.

¹⁷ Miralles, Pedro, Molina, Sebastián, Ortuño, Jorge, *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*.

¹⁸ Prats, Joaquín, "En defensa de la Historia como materia educativa". *Tejuelo*, nº 9, 2010, pp 8-18.

¹⁹ Maestro, Pilar, "Didáctica de la Historia, historiografía y enseñanza". *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 25, 2000, p. 109.

²⁰ Laville, Christian, "Quelle histoire au primaire?". *Traces*, vol. 31, n° 1, 1993, p. 18.

²¹ Tutiaux-Guillon, Nicole, "L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation". Raison, Comparaisons, Education. La revue Française d'Education comparée, 2009, p. 13.

al tiempo que ayuda a contrarrestar la confusión ideológica existente en la aflorar problemas actuales que de otra forma quedarían ocultos al curriculum, que estamos siendo testigos: la relación didáctica-historiografía puede ayudar selección de contenidos²²

lo contrario, es una forma positiva de activar la curiosidad y el aprendizaje de a los cambios que se producen desde el ámbito de la historiografía, sino todo aprendizaje de la disciplina nuevas preocupaciones, nuevas soluciones y una Entendemos, por tanto, que no es una reducción simplista permanecer atentos reforzada capacidad crítica. las nuevas generaciones e intentar incorporar a los procesos de enseñanza-

LA HISTORIOGRAFÍA HOY Y EL AULA DE HISTORIA

problemas que hoy presenta la didáctica de la Historia. dificulta el proceso de aprendizaje. Evidentemente, y según los datos que como consecuencia la exposición y trabajo de una amalgama de datos que proceder a la selección de contenidos o trabajar en el aula determinadas exponemos a continuación, debe considerarse como una salida rápida a los temáticas²³ Esta realidad, que podría juzgarse como errónea o quizá no, tiene especialmente, de secundaria, a la hora de optar por un enfoque u otro dirección y confirman la inseguridad cuando no la indefinición del profesorado, un panorama no demasiado alentador. Todos los datos apuntan en la misma Las últimas investigaciones realizadas sobre esta problemática nos muestran

señala que hasta un 30% del profesorado, a pesar de su formación inicial, se recurso al que se acude con más frecuencia" ²⁴. Por su parte, Torres Bravo, nos la ausencia de planteamientos únicos en la historiografía, "el eclecticismo es el inclina por elaborar contenidos inspirados en la escuela de Annales, frente al realidad a la que aludimos. Así, Gibaja y otros autores ya señala que, debido a Una rápida revisión de lo investigado hasta el momento nos hace entrever esta

¿QUÉ HISTORIA PARA QUÉ ESCUELA? EPISTEMOLOGÍA, HISTORIOGRAFÍA Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

un posicionamiento claramente historicista. 25 16% que se mantiene en los postulados marxistas y un 3,6-4,5% que muestra

eclecticismo y a la indefinición en términos historiográficos, lo que puede efectivamente: "asistimos al predominio aplastante de una tendencia al redundar en la debilidad de la explicación de los cambios históricos' Pedro Miralles y otros autores señalan en sus investigaciones que,

en segundo término.27 y optar por manuales con una orientación próxima al materialismo histórico, ser ante todo aséptica y que debe limitarse a contar el pasado con objetividad como habían sucedido: se enseña una historia para contar y no para pensar. el predominio, en este caso aplicado a futuros maestros en formación, de una contradicciones existentes, primero cuando insisten en que la Historia debe En el análisis de documentos historiográficos y libros de texto, constata las visión de la historia determinista, clásica, destinada a contar las cosas tal y indefinición historiográfica" 26. Más recientemente, David Parra, ha constatado Según estos autores, de seguir así "el panorama del futuro será el de la

al menos en primaria, deberían responder a los enfoques historiográficos de que todavía pueden ser útiles. Así, diversos autores señalan que los contenidos, ser la prioridad, como también debe ser prioritario abandonar la idea de una López Facal que entiende que enseñar la Historia de la gente común debe interesante y en sintonía con lo anterior son las precisiones realizadas por empleadas en los diversos niveles educativos sin ser abundantes, estimamos En cuanto a las propuestas sobre qué corrientes históricas pueden o deben ser Historia destinada a construir una identidad nacional.²⁸ la denominada Nueva Historia por su elevado potencial integrador. No menos

²² Sobejano, Mº José, Didáctica de la historia: fundamentación epistemológica y curriculum. Madrid, UNED, 1993, p. 6. Miralles, P., "Las tendencias historiográficas recientes y la enseñanza de la historia en el Bachillerato". Revista de Historiográfia. Monográfico: Tendencias historiográficas y didáctica de la Historia, 2005, n.º 2, II, pp. 158-166.

²³ Sánchez, Saturnino, "La moderna historiografía y el aula". *Íber. Didáctica de Sociales*, n° 13, 1997, pp. 85-98. las Ciencias

²⁴ Gibaja, José C. y Huguet, M., "La Historia que se hace, la historia que se aprende, la historia que se enseña". *İber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 17, 1998, pp. 7-26.

²⁵ Torres, Pablo Antonio, "Qué historia y qué profesorado de historia secundaria en el siglo XXI". *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 14, 2000, pp. 37-39.

del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio. Jaén, de Historia en Bachillerato". Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo escolar y Formación ²⁶ Llácer, Vicent, Miralles, Pedro, Souto, Xosé M. y otros, "Historiografía y diseño curricular AUPDCS, 2008, pp. 420 y 421

²⁷ Parra, David, "La importancia de las tendencias historiográficas en la concepción de la Historia y su didáctica para futuros maestros". *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Zaragoza, AUPDCS, 2010, p. 260.

²⁸ López, Ramón, "Enseñar la Historia de la Gente". Josep Fontana. Historia y Proyecto Social. *Jornadas de Debate del Institut Universitari d'Histori Jaume Vicens Vives*. Barcelona, Crítica,

lo que se ha dado en llamar Historia de las Mujeres. Otras tendencias, quizá consideración la posibilidad de elección temática que esta opción ofrece; o la Historia de la Vida Cotidiana (Alltagsgeschichte), corriente que, entre siglo XX. Así, se ha acercado a las propuestas de la Microhistoria y la Historia ofrecen a la historia escolar las corrientes historiográficas del último cuarto de enseñanza-aprendizaje de la historia en el ámbito escolar. medio natural pueden convertirse en alternativas interesantes para la Ecohistoria desde la que se ofrece una visión orgánica de la relación hombremenos consolidadas, pero igualmente útiles como puede ser la denominada la Historia, siempre más productiva y próxima a sus intereses si tenemos en otras cosas, permite ofrecer al alumnado en general una visión diacrónica de Así, proponen un acercamiento a la historia desde la propuesta que ofrece por su poder didáctico pueden hacer más comprensible el pasado histórico. En sus conclusiones han insistido en la potencial utilización de corrientes que Local, la Historia de las Mujeres y el tiempo presente o el Revival of Narrative29 Por su parte, Miralles, junto a otros autores, ha realizado una revisión de lo que

Otra cuestión no menos significativa y que no podemos obviar por la posible incidencia que a medio-largo plazo puede tener en la enseñanza-aprendizaje de la historia en entornos escolares es que la historia y la historiografía están buscando salidas a una aparente crisis; que se están produciendo movimientos en diferentes direcciones que tratan de retrotraer a la historia y la historiografía a modelos ya superados, poco útiles para el conjunto de la sociedad en general y la educación en particular.

Efectivamente, el supuesto "callejón sin salida" al que muchos especialistas aluden se muestra evidente con las últimas tendencias "reaccionarias" visibles y muy activas desde finales de los años noventa a escala mundial. Cabe aquí hablar, entre otras corrientes, del Postmodernismo (proveniente de la literatura y del denominado giro lingüístico), la Nueva Historia Política (muy lejana de la historia política considerada tradicional), a las que acompaña el Neoinstitucionalismo³⁰. Sin duda la que más interferencias puede producir es

2004, pp. 263-295

[22]

¿QUÉ HISTORIA PARA QUÉ ESCUELA? EPISTEMOLOGÍA, HISTORIOGRAFÍA Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

la denominada "vuelta de Ranke" (Neopositivismo). Esta vuelta a la historia de los datos contribuye nefastamente a la reducción del historiador a la figura de "recopilador" de datos –negando la dimensión intelectual tanto de la disciplina como de los profesionales que se ocupan de ella–, y a la del maestro como mero "transmisor" de esa información.

Una rápida mirada al ámbito español nos permite conocer la existencia de al menos dos corrientes que han ganado cierto peso como son "La Idea Histórica de España" y la denominada "Memoria Histórica"³¹. La primera está avalada por numerosas monografías y obras de conjunto que evidentemente renuevan y consolidan viejas ideas. La segunda es, quizá, tan controvertida como la primera al tiempo que muy cuestionada por determinados sectores de historiadores, así como de especialistas en la Didáctica de la Historia. Tanto la primera corriente como la segunda pecan de un excesivo localismo, contrario a la desnacionalización de la historia escolar propuesto desde el Consejo de Europa, como de un intento, según Prats³², de manipulación o uso incorrecto de la Historia, cuestión que no debe inducir a la confusión entre la memoria histórica interesada y la enseñanza de la historia de manera objetiva.

LA INTRODUCCIÓN DE LA EPISTEMOLOGÍA DISCIPLINAR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

La necesidad de animar a los alumnos a fomentar y exhibir una mayor participación, una actitud e implicación en los modelos democráticos occidentales justifican, de entrada, la enseñanza de la Historia en el marco escolar. Efectivamente, según señala Pagès la enseñanza-aprendizaje tanto de las ciencias sociales como de la historia precisa apostar por enfoques viables para la formación democrática³³.

En este sentido, es más que evidente la relación existente entre la impartición de una asignatura y conocimientos considerados "tradicionales" y el fomento de una ciudadanía crítica, abierta, reflexiva y participativa, aunque al

[22]

²⁹ Miralles, Pedro, "La didáctica de la Historia en España: retos para una educación de la ciudadanía". *L'Educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bolonia, Patron Editore-AUPDCS, 2009, pp. 259-270.

³⁰ Barros, Carlos, "Historia a Debate, un paradigma global para la escritura de la Historia" *Història da Historiografia. Revista electrónica semestral,* n° 5, 2010, pp. 162 y 167.

³¹ Sanmartin, Israel, "Nuevas tendencias en la Historiografía española". *Cuadernos de Estudios Gallegos*, Vol. 54, nº 120, 2007, p. 313 y 314.

³² Prats, Joaquín, "En defensa de la Historia como materia educativa". *Tejuelo*, nº 9, 2010.

³³ Pagès, Joan, "Enseñar y aprender Ciencias Sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década". *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente. Il Congreso Internacional*, Medellín, Libro II, 2009, pp. 140-154.

ciudadanía crítica de la que hablamos³⁴ profesorado en formación todavía le cuesta encontrar la asociación historia-

secundarias, la crítica documental, el conocimiento de la historiografía, a los disciplina proporciona el entramado necesario para tal fin. Así, hablamos y procedimientos suficientes y adecuados para abordar una enseñanzahistórica contiene en su base epistémica las herramientas, instrumentos conocimiento epistemológico de la disciplina, entendido como pieza clave en sean implementadas en la formación inicial del profesorado³⁵. Una de esas Si, como decimos, el proceso de descomposición de la historia convencional en orden como la causalidad, intencionalidad, empatía, cambio-continuidad. que siguen los denominados, y no menos determinantes, conceptos de segundo de conceptos de primer orden, como es el trabajo con fuentes primarias, aprendizaje con garantías. Sumergirse en las bases epistemológicas de la el desarrollo del pensamiento histórico. Porque no olvidemos que la disciplina posibles nuevas vías la constituye la necesidad de acercarse con claridad al el aula reclama nuevas alternativas, es preciso articular nuevas fórmulas que

del historiador (búsqueda y selección de fuentes), empatía y perspectiva Desde el ámbito de la didáctica y conectados con los estudios de la psicología capaz de presentar en las aulas una historia global y emancipadora propone este ámbito corresponde a la historia social, tendencia integradora histórica (conciencia de tiempo histórico)36. El enfoque historiográfico que históricos y cronología, existen conceptos de segundo orden como la habilidad y reflexionar sobre el pasado. Además de los conocimientos sustantivos, hechos propuesta apuesta por aprender la historia investigando, aprendiendo a pensar del aprendizaje se está profundizando en el "pensamiento histórico". Esta

la perspectiva que podríamos denominar de renovación historiográfica, puesto que procede de la historiografía académica, liderada entre otros por Una opción más en absoluto contrapuesta con la anterior es la que representa

[24]

¿QUÉ HISTORIA PARA QUÉ ESCUELA? EPISTEMOLOGÍA, HISTORIOGRAFÍA Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

debería excluir la idea de formar ciudadanos participantes. escolares no surgen espontáneamente, resulta evidente la necesidad de se habla de la competencia cívica, presentada más como destreza que como están ausentes en el plano competencial, pues se insiste sobremanera y sólo esta entronización de las competencias como panacea educativa". Los valores el movimiento "Historia a Debate"³⁷. Esta alternativa plantea dos cuestiones crítica de los contenidos historiográficos: formar ciudadanos competentes no que se proporcionan a los estudiantes las herramientas necesarias para la combinar la educación en competencias con la educación en valores al tiempo valor democrático. Si consideramos como axioma el hecho de que los valores excluye (contenidos), oculta (valores mercantiles) y promueve (facilitación) que adquiere este término no tan novedoso, según Carlos Barros³⁸, por "lo que cuanto a la primera problemática, se ha criticado, no sin razón, la dimensión asociación competencias-educación en valores y el trabajo con las fuentes. En esenciales sobre los que descansa este nuevo paradigma educativo: la

al tiempo que fomenta la construcción del pensamiento crítico e innovador. algunas de las competencias, facilita el desarrollo de habilidades y destrezas, trabajo (iniciación) con las fuentes. De otra forma, no sería más que la intereses actuales y también por el propio historiador. En palabras de Wirth: niveles básicos, que el trabajo con fuentes no asegura llegar a la verdad presentar significativos inconvenientes y para ello es necesario aclarar, desde Sin embargo, es preciso tener en cuenta que el trabajo con fuentes puede mayores defensores³⁹. Efectivamente, el trabajo con fuentes permite adquirir aplicación del método histórico, tal y como ha preconizado uno de sus segunda propuesta de HaD (Historia a Debate) y que no es más que es el En relación con el ámbito competencial y procedimental se encuentra la histórica. La historia que se escribe y se enseña está condicionada por los

graphique pour qu'il comprenne bien que l'histoire n'a pas été écrite "Il est important que l'étudiant en histoire ait une formation historio-

³⁴ Montaña, Juan Luis de la, "Medios de comunicación, historia y pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado en didáctica de las Ciencias Sociales". Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social. Alcalá de Henares-AUPDCS, 2013,

³⁵ Maestro, Pilar, "La Historia a enseñar: viejas y nuevas concepciones", p. 162

³⁶ Sáiz, Jorge, Gómez, Cosme Jesús, "El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria". *La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria* Murcia, Universidad de Murcia, 2014, p. 106.

³⁷ www.h-debate.com

³⁸ Barros, Carlos, "Propuestas para Clío&Asociados, nº 12, 2008, p. 214. <u>e</u> nuevo paradigma educativo de la Historia".

³⁹ Prats, Joaquín, "En defensa de la Historia como materia educativa", pp. 15 y 16.

une fois pour toutes et que l'historien qui tente de reconstruire le passé est un homme de son temps"40.

Esta afirmación de Wirth entendemos que los profesionales de la enseñanza de la historia deben tenerla muy presente.

Desde la perspectiva historiográfica, el considerado "nuevo paradigma" que propone HaD precisa interactuar con la nueva Didáctica de la Historia porque es el signo (global) de los tiempos, apoyándose en los conceptos de paradigma, comunidad de especialistas y revolución científica⁴¹. La propuesta de HaD, por tanto, parte desde una profundización —al tiempo que revitalización—del concepto de interdisciplinariedad —cada vez más presente en otras disciplinas humanas y sociales— pero también actúa desde la intradisciplinariedad, tratando de articular un modelo de historia global, holística. Estas propuestas en su conjunto se muestran como un "reclamo de nuestro tiempo y una estrategia de futuro"⁴².

Trasladando estas propuestas a los capítulos relativos a la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, está claro que en el ámbito que podríamos considerar procedimental es en el que se encuentran las mayores exigencias. Evidentemente, atender a los nuevos paradigmas que están surgiendo en la escritura y enseñanza de la historia, exige, como contrapartida, una mayor y continua preparación historiográfica que permita una selección y uso adecuados de las fuentes. Como señala el propio Barros:

"naturalmente, el profesor...no puede orientar a los alumnos en el trabajo con fuentes (escritas, orales, arqueológicas, patrimoniales, iconográficas, audiovisuales) sin un mínimo de información histórica y contextual sobre el tema, en papel o en red, lo que reafirma la alianza didáctico-historiográfica"⁴³.

Esta opción se concreta en la necesidad de precisar los criterios de selección de contenidos, fomentar en el profesorado una formación crítica de la historia

[26]

¿QUÉ HISTORIA PARA QUÉ ESCUELA? EPISTEMOLOGÍA, HISTORIOGRAFÍA Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

de la historiografía, desechar el clásico texto reflejo de la historiografía positivista. Todo ello, pensamos, que puede conseguirse animando al profesorado a mantener una actitud crítica con la historia que se enseña, tratando de superar esas visiones clásicas al tiempo que ejercita un mayor acercamiento a las novedades historiográficas que pudieran producirse. Esta iniciativa puede ayudar a solucionar algunos de los problemas que ya han sido detectados con anterioridad.

Desde esta perspectiva, entendemos necesaria la asociación defendida por Pilar Maestro de historiografía y Didáctica de la Historia porque permite apoyar los criterios de selección de los contenidos, coincidentes con los nuevos propósitos formativos, de una educación histórica crítica sino también como la mejor forma de luchar contra las rutinas y los dogmas, los estereotipos intelectuales y sociales creados por la influencia determinante de que ha gozado durante largo tiempo la historiografía positivista⁴⁴, por lo que se convierte en una labor que no pueden obviar los profesores de historia. Como hemos indicado más arriba, los cambios que está sufriendo la historiografía pueden contribuir a la innovación en el ámbito de la enseñanza aprendizaje de la historia escolar.

La preparación de futuros maestros y maestras y profesorado de secundaria partiendo del uso de fuentes, profundizando a la vez en el conocimiento epistemológico e historiográfico, podría suponer un incipiente cambio en la concepción que este profesorado en su conjunto posee de la disciplina histórica, concepción y formación que actualmente es más que cuestionable dada la escasa presencia que esta disciplina tiene en la inmensa mayoría de los planes de estudios, en especial en el ámbito de la Educación Primaria. Porque no olvidemos que, para los maestros, particularmente los noveles, conocer las estructuras de las disciplinas que enseñan es crítico para la enseñanza. Esta idea también ha sido expuesta por Martineau, citando a Larocque:

"Un des problèmes réside, expliquait-il, dans le fait que les enseignants en fonden leur travail sur aucune théorie épistémologique", ils ignorent comment la connaissance se développe, comment se structurent les connaisances"⁴⁵.

[27]

⁴⁰ Wirth, Lee, "Face aux détournements de l'histoire". Simposio Détournements de l'histoire. Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg Cedex, 2000, p. 58.

⁴¹ Sanmartin, Israel, "Nuevas tendencias en la Historiografía española".

⁴² Barros, Carlos, "Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la Historia". p. 219

⁴³ lbíd., p. 218.

⁴⁴ Maestro, Pilar, "La Historia a enseñar: viejas y nuevas concepciones".

⁴⁵ Martineau, Robert, *L'Histoire à l'ècole matière á penser…* París, L'Harmattan, 1999, pp. 43 y 44.

posibilidades. El texto y la imagen (fotografía, documental) ya no tienen por fuentes de información, así como los medios que las TIC's proporcionan para En cuanto a la formación permanente, reivindicamos como elemento clave práctica de la enseñanza y aprendizaje de la historia en las aulas. pueden enriquecer el discurso histórico en el aula. Con todo, la actualización qué ir separados, al tiempo que recursos, como las fuentes orales, por ejemplo, de información en ella contenida nos ofrece un nada despreciable abanico de la adaptación y presentación de la información. La red y la ingente cantidad es necesario desarrollar un trabajo didáctico basado en la utilización de nuevas detrás de nuevos paradigmas pueda presentar la historiografía, al tiempo que para una mejor Didáctica de la Historia una formación en las novedades que permanente didáctico-historiográfica es un requisito esencial para mejorar la

CONCLUSIONES

que la asocia con el reforzamiento de sentimientos patrios, de una identidad estereotipadas que reducen la disciplina a una simple suma de acontecimientos, La enseñanza y aprendizaje de la historia precisa de sustanciales cambios de un pensamiento crítico en el alumnado. encuentran las sociedades modernas y que sirva de vehículo para la formación que ofrezca explicaciones a las numerosas y complejas situaciones en las que se nacional excluyente. La escuela del siglo XXI necesita, por tanto, una historia libros de texto. Del mismo modo, la historia debe desprenderse de la idea hechos relevantes del pasado, a un relato lineal y cerrado contenido en los destinados a ayudar tanto a docentes como discentes a superar visiones

y selección de fuentes, empatía, relativismo, cambio y continuidad, tiempo segundo orden relacionados con el trabajo del historiador como búsqueda y cómo se construye la historia incorporando paralelamente conceptos de que esos conocimientos introduzcan al profesorado en la noción de qué es que no debe ponerse en duda-, es decir, hechos históricos y cronología sino alumnado, requiere una mayor, mejor y probablemente diferente formación crítica, emancipadora, que ayude al desarrollo del pensamiento histórico de histórico⁴⁶. En este sentido, coincidimos con lo que proponen otros autores aumentar los conocimientos sustantivos y sintácticos de la disciplina -cuestión de los futuros docentes. No nos referimos con exclusividad a la necesidad de de cambios e intervenciones didácticas. La construcción de una historia Trasladar una historia diferente a los entornos escolares conlleva una serie

¿QUÉ HISTORIA PARA QUÉ ESCUELA? EPISTEMOLOGÍA, HISTORIOGRAFÍA Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

modelos didácticos dominantes⁴⁹ el conocimiento histórico⁴⁸. El conocimiento de las bases estructurantes de la es el aprendizaje de la epistemología disciplinar pues permite al profesorado dimientos usados regularmente en el aula, ayuda, en definitiva, a cambiar los historia ayuda a introducir mejoras en las metodologías, estrategias y procepracticar la historia sin una comprensión de cómo se construye y comparte tomar decisiones sobre los contenidos históricos⁴⁷. Los estudiantes no pueden centes lo más importante, por encima de los contenidos propiamente dichos, cuando señalan que es imprescindible entender que en la formación de los do-

contenidos que guarden coherencia y rigor científicos, evitando la enseñanza didácticos con la clásica organización de los contenidos curriculares. En definipermite, sin duda alguna, plantear en el aula una historia desligada de las miento de la historiografía. Conocer las diferentes corrientes historiográficas El segundo ámbito de actuaciones didácticas atañe directamente al conocide una historia vacía. tiva, proporcionar al profesorado los criterios básicos para la selección de unos riografía ayuda a salvar la incompatibilidad de los avances historiográficos y visiones positivistas tradicionales. Introducirse en el conocimiento de la histo-

concepciones que poseen sobre la historia. Intentar conocer las concepciones disciplinares ayuda a iniciar el proceso de transformación de ideas rígidas y lado, es preciso trabajar con el profesorado en formación el ámbito de las Alcanzar estos objetivos nos plantea una serie retos investigadores. De un del pensamiento histórico. la tarea de introducir al alumnado en las habilidades y competencias propias reduccionistas sobre la disciplina, por otro lado, habituales y puede ayudar en

ria en relación con la formulación de las competencias puede resultar ser una Precisamente, el binomio competencias-pensamiento histórico abre un segundo ámbito de investigación. Reformular la enseñanza-aprendizaje de la histo-

[28]

⁴⁶ Sáiz, Jorge, Gómez, Cosme Jesús, "El pensamiento histórico de futuros maestros de Educa-

ción Primaria"

⁴⁷ Pagès, Joan (2012), "La mirada externa. Análisis y reflexiones", en Lourdes Somohano, Paulina Latapí y Maribel Miró (coord.), Conservación de la memoria histórica: enseñanza, patrimonio y acervos antíguos, Querétaro, México, U. A. de Querétaro,

⁴⁸ Lévesque, Stéphane, Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century. Toronto, University of Toronto, 2008.

⁴⁹ Shaver, James, "La epistemología y la educación de los docentes de las Ciencias Sociales"

extraordinaria oportunidad modelos didácticos estereotipados basados en el excesivo uso de la memoria⁵⁰. Trabajar el pensamiento histórico en el aula implica desarrollar una serie de competencias sociales y ciudadana tales como la de aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal y tratamiento de la información, por poner algunos ejemplos⁵¹.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, Amparo, Pastor, Monserrat, "Tendencias de la Historia como objeto de enseñanza a través de la Historiografía". Revista de Didácticas Específicas, nº 6, 2012, pp. 114-139.
- Barros, Carlos, "Historia a Debate, un paradigma global para la escritura de la Historia". História da Historiografia. Revista electrónica semestral, Brasil, nº 5, setembro, 2010, 148-174 (http://www.ichs.ufop.br/rhh/index.php/revista/issue/view/ HH5).
- Barros, Carlos, "Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la Historia". Clío&Asociados, nº 12, 2008, pp. 207-235.
- Carpente, Laura, López, Ramón, Argumentación y competencias en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, nº 74, 2013, pp. 43-51.
- Gibaja, José Carlos, Huget, M., "La Historia que se hace, la historia que se aprende, la historia que se enseña". Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, nº 17, 1998, pp. 7-26.
- Hassani, Mostafa, Pensée historienne et apprentissage de l'histoire. Paris, L'Harmattan, 2015.

aria". Iber. Didactica de las Ciencias Sociales, nº 74, 2013.

¿QUÉ HISTORIA PARA QUÉ ESCUELA? EPISTEMOLOGÍA, HISTORIOGRAFÍA Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

- Heimberg, Charles, "Vers une histoire scolaire renouvelée qui éduque à la citoyenneté et réfléchisse aux usages publics de l'histoire". Revue Historique Vaudoise, n° 105, 1997, pp. 5-16.
- Llácer, Vicent, Miralles, Pedro, Souto, Xosé Manuel y otros, "Historiografía y diseño curricular de Historia en Bachillerato". Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo escolar y Formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio, Jaén, AUPDCS, 2008, pp. 413-424.
- Lévesque, Stéphane, Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century. Toronto, University of Toronto, 2008.
- López, Ramón, "Enseñar la Historia de la Gente". Josep Fontana. Historia y Proyecto Social. Jornadas de Debate del Institut Universitari d'Histori Jaume Vicens Vives. Barcelona, Crítica, 2004, pp. 263-295.
- Carpente, Laura y López, Ramón, "Argumentación y competencias en la enseñanza de las ciencias sociales". Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia, nº 74, 2013, pp. 43-51
- Maestro, Pilar, "Epistemología histórica y enseñanza". Ayer.
 Revista de Historia Contemporánea, nº 12, 1993, pp. 135-181.
- Maestro, Pilar, "La Historia a enseñar: viejas y nuevas concepciones". HaD Nuevos Paradigmas. Santiago de Compostela, 2000, T. II, pp. 161-172.
- Martineau, Robert, L'Histoire à l'ècole matière á penser...
 París, L'Harmattan, 1999.
- Mendióroz, Ana Ma. Didáctica de las Ciencias Sociales. Formación del área e integración del conocimiento. Pamplona, Universidad de Navarra, 2016.

[30]

⁵⁰ Carpente, Laura y López, Ramón, "Argumentación y competencias en la enseñanza de las Ciencias Sociales". Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, nº 74, 2013.

⁵¹ Sáiz, Jorge, "El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria". Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, nº 74, 2013.

- Miralles, Pedro, "Las tendencias historiográficas recientes y la enseñanza de la historia en el Bachillerato". Revista de Historiografía. Monográfico: Tendencias historiográficas y didáctica de la Historia, 2005, n.º 2, II, pp. 158-166.
- Miralles, Pedro, "La didáctica de la Historia en España: retos para una educación de la ciudadanía". L'Educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Bolonia, Editore-AUPDCS, 2009, pp. 259-270.
- Miralles, Pedro, Molina, Sebastián, Ortuño, Jorge, La importancia de la historiografía en la enseñanza de la Historia. Granada, Grupo Editorial, 2011.
- Montaña, Juan Luis de la, "Medios de comunicación, historia y pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales". Medios de comunicacion y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social. Alcalá de Henares-AUPDCS, pp. 121-131.
- Montaña, Juan Luis de la, "Didáctica de la Historia y profesorado en formación: análisis de concepciones y nuevos paradigmas para una enseñanza-aprendizaje de la Historia". Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Barcelona, AUPDCS, Vol. 2, 2014, pp. 551-558.
- Montaña, Juan Luis de la, "Didáctica de la historia, historiografía y la visibilización de temas, grupos sociales y personas en la enseñanza-aprendizaje de la Historia". Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. Cáceres, AUPDCS, 2015, pp. 907-915.
- Pagès, Joan, "Enseñar y aprender ciencias Sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década". Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente. Il Congreso Internacional. Medellín, 2009, Libro II, pp. 140-154.
- Pagès, Joan (2012), "La mirada externa. Análisis y reflexiones", en Lourdes Somohano, Paulina Latapí y Maribel Miró

¿QUÉ HISTORIA PARA QUÉ ESCUELA? EPISTEMOLOGÍA, HISTORIOGRAFÍA Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

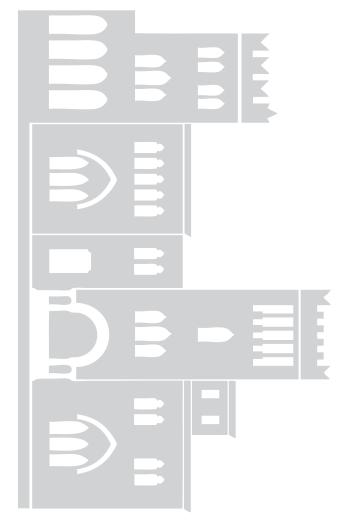
(coord.), Conservación de la memoria histórica: enseñanza, patrimonio y acervos antiguos, Querétaro, México, U. A. de Querétaro, pp. 95-106.

- Parra, David, "La importancia de las tendencias historiográficas en la concepción de la Historia y su didáctica para futuros maestros". Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Zaragoza-AUPDCS, 2010, pp. 257-262.
- Prats, Joaquín, "En defensa de la Historia como materia educativa". Tejuelo, nº 9, 2010, pp. 8-18.
- Prats, Joaquín coord., Didáctica de la Geografia y la Historia.
 Formación del profesorado Educación Secundaria. Barcelona, Graó, Vol. II, 2011.
- Sáiz, Jorge, "El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria". Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, nº 74, 2013, pp. 52-61.
- Sáiz, Jorge, Gómez, Cosme Jesús, "El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria". La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria. Murcia, Universidad de Murcia, 2014, p. 105-120.
- Sánchez, Saturnino, "La moderna historiografía y el aula".
 Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, nº 13, 1997, pp. 85-98.
- Sanmartín, Israel, "Nuevas tendencias en la Historiografía española". Cuadernos de Estudios Gallegos, Vol 54, nº 120, 2007, pp. 305-325.
- Santisteban, Antoni, "Futuros posibles de la investigación en didáctica de la Historia: aportaciones al debate". Reseñas de Enseñanza de la Historia, nº 4, 2006, pp. 101-122.
- Shaver, James, "La epistemología y la educación de los docentes de las Ciencias Sociales". La formación docente en la formación del profesorado de Historia. Rosario-Santa Fé, 2001, pp. 41-59.

[32]

- Sobejano, Mª José, Didáctica de la historia: fundamentación epistemológica y curriculum. Madrid, UNED, 1993.
- Suárez, Miguel Ángel, "Concepciones sobre la Historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros". Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, n° 26, 2012, pp. 73-93.
- Torres, Pablo Antonio, "Qué historia y qué profesorado de historia secundaria en el siglo XXI". Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, nº 14, 2000, pp. 33-52.
- Velasco, Luis, "La necesidad de formación historiográfica para el profesorado de historia: nuevas tendencias historiográficas en Historia Contemporánea". Clío, 37, 2011, http:// clio.rediris.es.
- Wirth, Lee, "Face aux détournements de l'histoire". Simposio Détournements de l'histoire. Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg Cedex, 2000, pp. 27-64.

Investigaciones en Didáctica de la Historia



AND AMIO Vol. 4 N° 2 - 2017

[37 - 52]

PATRIMONIO, PAISAJE CULTURAL Y ENSENANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ARAUCANÍA, CHILE

HERANÇA, PAISAGEM CULTURAL E ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS EM ARAUCANÍA, CHILE

CULTURAL HERITAGE, CULTURAL LANDSCAPE AND TEACHING OF SOCIAL SCIENCES IN ARAUCANIA, CHILE

Elizabeth Montanares Vargas¹

Matías Gonzales Marilicán²

Ana Huaico Malhue³

RESUMEN. Los conceptos de paisaje y patrimonio cultural concentran hoy el interés de la Didáctica de las Ciencias Sociales, pues permiten abordar problemáticas geográficas, históricas y ambientales. Sobre la relación entre ambos conceptos, hay evidencia de que el conocimiento y la divulgación del paisaje como patrimonio, promueve la conciencia ciudadana, y es fuente de conocimiento en constante transformación. También esta vinculación es la oportunidad que entrega el patrimonio de traspasar su valor al paisaje, así lugares considerados comunes podrían constituirse en vías significativas para el cuidado y comprensión del paisaje en su real dimensión. Lo anterior cobra un significado especial en territorios que poseen un fuerte acento intercultural, como es el de la Araucanía, región en la que gran parte de la población es mapuche, con una interpretación del entorno vinculada a su cosmovisión, eje desde el cual el paisaje cultural forma parte, constituyéndose también en fuente de graves desavenencias sociales.

¹Profesora de Historia, Magister en Ciencias Sociales Aplicadas. Académica área Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Católica de Temuco. emontanares@uct.cl

² Licenciado en Historia, Máster of Science Universidad de Notthingam. Académico área Historia Local, Universidad Católica de Temuco. magmaraucania@gmail.com

³ Doctora en Medio Ambiente y Desarrollo, Universidad Autónoma de Baja California. Académica área de Geografía Universidad Católica de Temuco. ahuaico@uct.cl

Es así como desde la formación inicial es necesario desarrollar modelos de enseñanza del paisaje como patrimonio, especialmente en la región de la Araucania, para aportar a una enseñanza escolar contextualizada y democrática. Por esto, el objetivo de este trabajo es discutir acerca de la utilidad de incluir en la Formación Inicial del Profesorado el estudio del paisaje cultural desde la mirada patrimonial, a modo de mejorar y fortalecer la formación de los futuros Profesores en la región. Se utilizó una metodología cualitativa, consistente en sistematizar teóricamente artículos referidos a la temática lo cual permitió concluir que es necesario reconsiderar la enseñanza del paisaje desde la mirada patrimonial, incluir en los cursos asociados al área de la geografía y de la didáctica experiencias pedagógicas dirigidas a desarrollar en los estudiantes de pedagogía la inquietud por profundizar en la relación entre ambos conceptos, y por último buscar la forma de traspasar este interés a profesores en ejercicio.

Palabras clave. Patrimonio cultural, Paisaje sagrado, Enseñanza de las Ciencias Sociales, Interculturalidad

is part, and at the same time representing a great source of deep social ment is linked to their cosmovision, from where the cultural landscape of its population is mapuche. Mapuche interpretation of the environstrong intercultural accent, as in the Araucania, where a big percentage real dimension. This has a special meaning in territories that possess a meaningful ways to the understanding and caring of landscape in its as they are an endless source of knowledge in constant transformation divulgation of landscape as patrimony promote people's consciousness environmental, geographic and historical problems. Regarding the relathe interest of Social Sciences Didactics, because they allow to engage **ABSTRACT.** Concepts of landscape and cultural patrimony concentrate disagreements. considered as ordinary were treated as patrimony, they could become patrimony giving its value to the landscape. If rural buildings and places At the same time, this relationship is seen as the opportunity of the tionship between both concepts, studies point out that knowledge and

Starting in the Initial Formation it is necessary to develop teaching models of the landscape as patrimony, especially in the region of Araucania, to cooperate to a contextualised, democratic school teaching. For this reason, we present a preliminary theoretical discussion about the usefulness of including in the Initial Formation the study of the cultural landscape from the perspective of heritage, in order to improve and strengthen the training of future teachers in the region. We applied a qualitative methodology, consisting in systematizing theoretically articles related to the subject, which allowed us to conclude that it is necessary to reconsider the teaching of the landscape from the perspective of heritage, to include in the courses associated with the area of geography and didactic pedagogical experiences to develop in the students of pedagogy the concern to deepen in the relation

[39]

[38]

PATRIMONIO, PAISAJE CULTURAL Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ARAUCANÍA, CHILE

between both concepts, and finally to look for the form to transfer this interest to in-service teachers.

Key-words: Cultural Heritage, Landscape, Social Science Teaching, Interculturality

questões geográficas, históricas e ambientais. Sobre a relação entre os dois conceitos, o conhecimento e divulgação do natrimonio dell'ural a paisagem, promovio a consciencia da cidada. **RESUMO.** Os conceitos de paisagem e de património cultural se concentra hoje nos interesse das ciências sociais, que nos permite tratar

de patrimonio cultural e paisagem, promove a consciencia da cidadania, e é uma fonte inesgotável de conhecimento que está em constante transformação. Este vínculo também é visto como uma oportunidad que entrega o patrimonio de transferir o seu valor para a paisagem. Se as construções rurais e lugares comuns sao considerados desde uma perspectiva patromonial, poderia se tornar vias importantes para o cuidado e compreensão da paisagem na sua dimensão. Este assume um significado especial em territórios que têm uma bagage intercultural, como a região da Araucania, onde grande parte da população é Mapuche, com uma interpretação ambiental relacionada à sua visão de mundo, no eixo do qual a faz parte da paisagem cultural, tornandose também uma fonte graves desacordo sociais.

Assim, a partir da formação inicial é necessário desenvolver modelos de ensino de paisaje como património, especialmente na região de Araucania, a fim de contribuir para uma educação contextualizada e democrática. Por isso, Apresentamos uma discussão teórica preliminar sobre a utilidade de incluir na Formação los studo da paisagem cultural a partir da perspectiva do patrimônio, a fim de melhorar e fortalecer a formação de futuros professores na região. Usamos uma metodologia qualitativa, consistindo sistematizar artigos sobre o assunto, o que levou à conclusão de que é necessário reconsiderar o ensino da paisagem a partir do olhar do património, incluindo os cursos associados a área de Geografia e didática experiências educacionais para desenvolver em futuros professores aprofundar as preocupações sobre a relação entre os dois conceitos, e, finalmente, encontrar uma maneira de passar este interesse para a prática de professores.

Palavras-chave: Herança Cultural, Palsagem, Ensino Ciências Sociais interculturalidad

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del paisaje cultural en espacios con acento intercultural, abre posibilidades de desarrollar competencias y habilidades en estudiantes chilenos. Particularmente esto es muy valioso en la región de la Araucanía, en la cual esta noción de paisaje contempla características patrimoniales a través del concepto de *Paisaje Sagrado*, el cual incluye elementos asociados al ambiente, a la sociedad y a ciertos símbolos, que son estudiados en forma disociada⁴.

Creemos que, desde las instituciones formadoras de profesores de la Araucanía, es necesario revisar los modelos de enseñanza del paisaje, reconstruyéndola desde miradas inclusivas que puedan contribuir a una enseñanza contextualizada a las necesidades y características socioculturales de la Araucanía. Es así como el paisaje cultural como patrimonio aportaría en este sentido, por lo cual nos propusimos como objetivo iniciar una discusión acerca de la utilidad de incluir en la Formación Inicial del profesorado el estudio del paisaje cultural desde la mirada patrimonial, a modo de mejorar y fortalecer la formación de los futuros profesores en la región. Para ello se escogió utilizar una metodología cualitativa, de sistematización teórica de aquellos artículos más relevantes asociados a la temática.

METODOLOGÍA

La presente investigación tuvo por objetivo discutir acerca de la utilidad de incluir en la formación inicial del profesorado el estudio del paisaje cultural desde la mirada patrimonial, a modo de mejorar y fortalecer la formación de los futuros profesores en la región de la Araucanía. Para lograr el objetivo anterior, se utilizó una metodología cualitativa, consistente en sistematizar teóricamente artículos referidos a la temática estudiada, estos se enfocaron en revistas indexadas, las cuales fueron seleccionadas siguiendo criterios de: vinculación con la temática, índice de la revista y año de publicación.

MARCO REFERENCIAI

Paisaje cultural, paisajes sagrados, una mirada patrimonial del paisaje

El concepto de paisaje cultural ha admitido diversas interpretaciones y formas de abordaje⁵. Se le ha interpretado como una pintura del mundo visto desde un determinado punto terrestre⁶, como un aspecto de la realidad en que el visualizador no se halla aparte, sino unido a él –como un todo–⁷, y como una porción terrestre cuya realidad física puede ser estudiada según sus características culturales y naturales⁸. La complejidad del concepto de paisaje, más allá de representar un obstáculo, parece ser una ventaja dada la diversidad de metodologías y estudios que de él se han derivado. Así, no es de extrañar que se le trabaje desde le ecología, arte, geografía humana, antropología, arqueología e historia, entre otras disciplinas⁹.

Una de las formas de abordar el paísaje cultural es lo que se ha conocido como el estudio de los "paísajes sagrados" o sitios sagrados. Hay dos formas que pueden servir para abordar este tipo de estudio del paísaje: 1) con el marco teórico ofrecido por el arqueólogo británico Charles Tilley, con su trabajo *The Phenomenology of landscape¹o¹*, y 2) con la denominada Historia Ambiental.

Tilley ofrece un marco teórico de particular importancia para la comprensión de los paisajes sagrados. Él sostiene que el espacio debe ser estudiado en conjunto con los eventos y las ideas humanas ligadas a estos, pues, tradicionalmente, según él, especialmente la geografía y la antropología, han entendido

[40]

⁴Tilley, Christopher, A phenomenology of Landscape. Places, Paths and Monuments. Oxford: Berg, 1994, p. 236.

⁵ Wylie, John. *Landscape*. London, Routledge, 2007, p. 264; Baker, Alan. *Geography and History. Bridging the divide*. Cambridge University Press, 2003, p. 279.

⁶ Mitchell, W.J.T. *Landscape and Power*. Chicago. The University of Chicago Press, 1994, p. 383.

 $^{^{7}}$ Meinig, Donald. The interpretation of Ordinary landscapes. Oxford: Oxford University Press, 1979, pp. 33-48.

⁸ Sauer, Carl. "The Morphology of Landscape". J. Leighly (editor). *Land and Life. A selection from the writings of Carl Ortwin Sauer.* Berkeley. University of California Press. 1969. pp. 315-350.

⁹ Matless, David. "Introduction: The Properties of Landscape". K. Anderson, M. Domosh y S. Pile (editores), *Handbook of Cultural Geography*. London. Sage Publications. 2003. pp. 227-232; Meinig, Donald. *The interpretation of Ordinary landscapes*. Oxford. Oxford University Press, 1979, pp. 33-48.

¹⁰ Tilley, Christopher. A phenomenology of Landscape. Places, Paths and Monuments. Oxford, Berg, 1994, p. 236.

al espacio como un "contenedor" de sucesos, en que los factores ambientales, humanos y simbólicos se han entendido de manera disociada, por lo que es necesario entender el espacio como una construcción social. De esta forma, el arqueólogo hace un llamado a ver al espacio también como un producto de la inseparabilidad de lo humano y simbólico con lo espacial.

El mismo autor menciona que, para comprender esta unicidad entre las acciones, simbolismos y espacio, se hace imprescindible el uso de nociones filosóficas provenientes de la fenomenología. Aquí, los aportes de los filósofos Martin Heidegger y Merleau Ponty son esenciales, en donde el primero indica que es en el "lugar" en donde el "ser" se desenvuelve, y en donde el cielo, el nacimiento, la muerte y Dios se encuentran existiendo; es decir, en donde el "todo" ocurre. Por su lado, el filósofo francés Maurice Merleau Ponty enfatiza el rol del cuerpo como mediador entre el pensamiento y los objetos. Es con el caminar y tocar, por ejemplo, que el ser humano se puede sentir como uno solo con el paisaje.

culturas. Así, el paisaje se vuelve la historia de la gente y, destruirlo, es borrar nata y el movimiento en general. Este aspecto metafórico del paisaje sagrado mitos, y aspectos culturales que el humano le puede otorgar. El paisaje se todo que une a lo simbólico con los hechos que ocurren en un espacio detercado de estos mismos. De la exposición "relacional" del paisaje -es decir, del abstracto, daría el contexto situacional para los lugares, derivando su signifiis created by social relations, natural and cultural objects. It is a production"11 De dicha unicidad se desprende la idea de que el espacio es relacional, idea funmemoria histórica y mitología asociados a rasgos físicos del paisaje por ciertas de este tipo de estudios hable de "secuencia topológica" para referirse a la cerros que hablan de una historia y que se pueden conocer mediante la camivive. De este modo, en el paisaje puede haber una intertextualidad, caminos y determinado paisaje –ríos, montañas, árboles, por ejemplo– con los símbolos, minado- se desprende la necesidad de conectar los aspectos naturales de un donde el primero sería producto de la conciencia humana y, el segundo, más El autor, además, distingue entre los conceptos de "lugar" y "espacio", en damental para comprender la esencia del paisaje sagrado. Para Tilley, "space llevado que, por ejemplo, uno de los máximos representantes europeos

PATRIMONIO, PAISAJE CULTURAL Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ARAUCANÍA, CHILE

de manera ilimitada y en donde se aprecia una separación entre humano y al medio como una zona de espíritus y de unión íntima con la naturaleza y, percepción del medio. Ésta trata de las formas de ver el medio ambiente por ción de paisaje sagrado representa la línea de acción que tiene que ver con la cabo una "buena" historia ambiental, de particular importancia para la nodades¹³. Si bien, la interrelación de dichas líneas es fundamental para llevar a dos es la que tiene que ver con la Historia Ambiental. Es una sub-disciplina de Otra forma que ha probado ser exitosa para el estudio de los paisajes sagraentorno natural¹⁵. los europeos, como un lugar en que se pueden explotar los recursos naturales percepción del entorno para destacar el hecho de que los indígenas han visto influyen en dicha percepción¹⁴. De aquí que haya estudios enfocados en la parte del ser humano, y cómo sus creencias, ideologías y cultura, en general, la influencia que el mismo medio ha tenido sobre el desarrollo de las sociehistoria, el impacto que las actividades humanas tienen sobre el ecosistema y gación, a saber, la percepción del medio por el ser humano a lo largo de la la Historia que ha trabajado esencialmente a través de tres líneas de investi-

El vuelco que ha significado el estudio de los paisajes sagrados, en cuanto al entendimiento del espacio y su unicidad con los eventos y simbolismos que en él puede haber, ha llevado a una fructifera producción de estudios. Se ha estudiado el significado de las islas en la cultura nórdica, como zonas de traslado hacia el "otro mundo"16, los monumentos de piedras en Gran Bretaña como evidencia de paisajes sagrados¹⁷; el uso de determinados cerros para delimitar

[42]

¹ lbid., p. 13

¹² Brink, Stefan. "Mythologizing Landscape. Place and Space of Cult and Myth". M. Stausberg

⁽editor). Kontinuitäten und Brüche in der Religionsgeschichte. Ergänzungsbände zum Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 31. Berlin & New York. De Gruyter. 2001. pp.76-112.

¹³ Hughes, Donald. "Forest Indians: The Holy Occupation". *Environmental Review*, Vol. 1, N° 1, 1976, pp. 2-13.

¹⁴ Johnson, Sarah. *Landscape*. Cambridge, White Horse Press, 2010, p.301

¹⁵ Cronon, William. Changes in the land. Indians, Colonists, and the Ecology of New England. Hill and Wang: New York, 1993, p. 241; Donahue, Brian. The Great Meadow. Farmers and the land in Colonial Concord. Yale, Yale University Press, 2004, p. 344.

¹⁶ Heide, Eldar. "Holy Islands and the Otherworld: Places Beyond Water". T. Jørgensen and G. Jaritz (editors). *Isolated Islands in Medieval Nature, Culture and Mind*. New York. Central European University Press. 2011. pp. 57-81.

¹⁷ Tilley, Christopher, A phenomenology of Landscape. Places, Paths and Monuments. Oxford: Berg, 1994, p. 236.

zonas sagradas en la península escandinava¹⁸; el empleo de cerros para contar historias en la cultura apache¹⁹; y el rol de los bosques como templos sagrados en la India, entre otros estudios²⁰.

En Chile y la región de la Araucanía también se ha estudiado al paisaje sagrado, por ejemplo, el lugar de los volcanes en la cultura mapuche²¹, el significado sagrado de los cerros denominado *Tren-tren*, entre otros²² y la noción de espacio sagrado que, en general, los mapuches han tenido de la Araucanía²³.

Finalmente, los estudios del paisaje sagrado no han estado libres de problemas. Por ejemplo, ha resultado complejo definir dónde comienza y termina un paisaje sagrado, pues hay culturas indígenas que han visto al mundo entero como sagrado²4. Asimismo, se ha descubierto que no todas las culturas entienden del mismo modo lo sagrado, pues hay diferencias en las percepciones. El concepto de paisaje sagrado para las culturas inclusive ha demostrado cambiar en el tiempo y estar sometida a distintas regulaciones o reglas y creencias²5. De todo esto se desprende lo complejo que puede significar en ciertas ocasiones llevar a cabo programas de intervención o conservación del paisaje, pues se debe definir qué aspecto del espacio debe ser intervenido primero, por lo que,

[44]

PATRIMONIO, PAISAJE CULTURAL Y ENSENANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ARAUCANIA, CHILE

en otras palabras, sería decidir qué parte del paisaje sagrado es más importante que otra, cuestión que implica tener en cuenta significados y símbolos que son propios de la cultura mapuche, ajenos para parte importante de la población de la región y que hace aún más necesario poner atención desde la escuela.

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Enseñar el paisaje

aprendizaje y entiende el paisaje cultural como parte de los bienes que inteobstante, para Prats²⁹ el paisaje efectivamente se torna en un elemento pade la sociedad y de los establecimientos humanos a lo largo del tiempo²⁸. No Convención sobre el Patrimonio Mundial de la UNESCO de 1992, momento en valorase como elemento patrimonial? Una primera respuesta se elaboró en la Morón²⁷, sobre ¿qué es el patrimonio y en qué momento el paisaje pasa a máticas²⁶. Sobre el acento patrimonial del mismo, es clave la interrogante de En el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales estudios coinciden en que nuestra cultura, su tratamiento didáctico es ventajoso para la enseñanza de gran nuestro Patrimonio Cultural por lo que, al igual que estos otros bienes de trimonial con una serie de atributos que favorecen los proceso de enseñanza presentan obras combinadas de la naturaleza y el hombre y reflejan evolución en aquella oportunidad se avanzó en reconocer que los paisajes culturales rede paisaje cultural, cuestión que aún no está totalmente clara. Sin embargo, el que se concluyó sobre la necesidad de resolver y definir mejor el concepto el paisaje ofrece una gran cantidad de oportunidades educativas ya que abre aprendizajes integradores e interdisciplinares. puerta a la interdisciplinaridad, y por ende abarca un sinnúmero de te-

¹⁹ Walaker, Sæbjorg, y Brink, Stefan, Exploring the Sacralization of Landscape trhough Time and Space. Turnhout, Brepols, 2013, p. 293.

¹⁹ Basso, Keith, *Wisdom sits in places. Landscape and Language Among the Western Apache,* Albuquerque: University of New Mexico Press, 1996, p. 171.

²⁰ Hughes, Donald; M.D. Subash, Chandra. Sacred Groves and Conservation: The Comparative History of Traditional Reserves in the Mediterranean Area and in South India. Revista Environment and History, Vol. 6, №2, 2000, pp. 169-186.

²¹ Alvarado, Margarita. *Vida, muerte y paisaje en los bosques templados. Un acercamiento a la Estética del Paísaje de la Región del Calafquén.* Revista *Aisthesis*, № 33, 2000, pp. 198-216.

³² Antivil, Wladimir, Pérez, Leonel. Comprensión del Territorio y Espacio desde la perspectiva purbuche. Estudio a través de sus elementos estructurantes. Concepción, Universidad de Concepción, tesis arquitectura, 2008; Faron, Louis. La montaña mágica y otros mitos de origen de los mapuches de Chile central. Revista Nutram, año IV, N° 2, 1988, pp. 9-14.

²³ Bello, Álvaro. Cordillera, naturaleza y territorialidades simbólicas entre los mapuches del siglo XIX. Revista Scripta Philosophiae Naturalis, vol. 6, 2014, pp. 21-33.

²⁴Carmichael, David; Hubert, Jane; Reeves, Brian; Schanche, Audhild. Sacred sites, sacred places, London: Routledge, 1994, p. 324; Hubert, Jane, "Sacred beliefs and beliefs of sacredness". Carmichael, David; Hubert, Jane; Reeves, Brian; Schanche, Audhild (editores). Sacred sites, sacred places. London. Routledge. 1994. pp. 9-19.

²⁵ lbíd. p.324

²⁶ Buxó, Ramón. *Paisajes culturales y reconstrucción histórica de la vegetación*. Revista *Ecosistemas*, Vol. 15, № 1, pp. 1-6.

²⁷ Morón, Hortensia; Morón, María; Wamba, Ana; Estepa, Jesús. *Environmental and Heritage Education as a tool for the sustainable development: an analysis on experimental science and social science textbooks in secondary school.* 3rd International Conference on Heritage and Sustainable Development, 2012, pp. 1633-1644.

²⁸ Unesco, Paisajes Culturales, septiembre de 1997. Ver en: http://unesdoc.unesco.org/ images/0010/001093/109370so.pdf

²⁹ Prats, Llorenc, Antropología y patrimonio, Barcelona, Ariel, 1997, p.171.

terioro ambiental, priorizando una educación medioambiental, que potencie actitudes de respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, que promueva de su estudio, el alumnado es capaz de comprender problemáticas como el dedades del pasado³⁰. Cuestión que amplía Hernández ³¹ señalando que, a partir producto de la historia, lo cual entrega valioso conocimiento sobre las sociedestacan: conocer el medio natural y su diversidad, vincular cómo el paisaje es del Paisaje Cultural podría significar para el trabajo en aula, entre las que Ya Buxó unos años antes detallaba una serie de ventajas que el uso didáctico

también que se eduque para evitar su paulatina, pero persistente, destrucción y puesta en marcha de proyectos didácticos que, por una parte, favorezcan acciones de protección y conservación. Igualmente, esta visión abre oportuque el público, en general, entienda y comprenda lo que se protege, pero reforzar la labor de la escuela, medidas que deben acompañarse del desarrollo medidas para la protección y conservación de dichos Paisajes, lo cual permite nidades para lograr que, desde las políticas gubernamentales, se incentiven

cen en el plano educativo como atributos motivadores y significativos para la por tanto como responsable en su gestión y protección. Estos valores se traduque esta población se sienta identificada con los elementos patrimoniales y ra en su valoración y atribución como elementos patrimoniales. Esto implica muy importante, se acentúa el rol activo-participativo de la población o cultupatrimonial) que coexisten entre ellas, se interrelacionan como un sistema, y por un lado, la existencia de diferentes tipologías patrimoniales (diversidad También al atribuirle el carácter de patrimonio al paisaje cultural se releva,

de elementos, así como por generar en ellos un espíritu de rebeldía, de inconconstrucción de conocimientos a partir del patrimonio³² formidad con las acciones que no respetan el Paisaje como parte de nosotros de los jóvenes por el análisis, la indagación, la comparación, la identificación ticos, que, más allá de los contenidos interdisciplinares, despiertan el interés Claramente estas aseveraciones ponen énfasis en aquellos aprendizajes holísmismos, de nuestra identidad.

> que ha generado una noción de territorio jerarquizada, invisibilizando en este presentacional y singular, enfatizando su belleza natural ante todo³³, mirada de la población, y más si, se han promovido por parte del Estado de forma rede paisaje sagrado. caso particular las nociones y prácticas indígenas en este, es decir su calidad de discutir las diversas interpretaciones que su valor posee para la totalidad En la Araucanía la enseñanza del Paisaje Cultural se torna en una oportunidad

ciudades. Como conclusión indican que en ciudades de La Araucanía se dan incotidianas, y los sentidos de lugar con que se va construyendo el paisaje de representacional del paisaje, la cual se basa en las prácticas socioespaciales de paisaje por sobre otras, invisibilizando las prácticas en el espacio urbanoen cuanto la región ha sido históricamente entendida a partir de sus recursos consideradas como parte constitutiva del paisaje relacional del cual son parte. las ciudades de La Araucanía. Los autores sitúan su estudio en las ciudades de territorial de la etnia mapuche. De esa manera proponen una perspectiva no los habitantes de sus ciudades; y que posiciona jerárquicamente una visión e hitos naturales, cuestión que no se haría cargo de las prácticas cotidianas de es una dinámica en constante construcción. Esto es más relevante para ellos movilidad urbano-rural en ciudades de La Araucanía ilustran cómo el paisaje que el estudio de las relaciones interculturales que suceden en las prácticas de Al respecto, la comprensión reciente de Salazar, Fonck e Irarrazabal³⁴, señala teracciones interculturales y urbano/rurales particulares, las cuales deben ser las cuales dan cuenta de cómo los actores entienden y viven el día a día de las Temuco, Villarrica y Angol, en base a caminatas guiadas por los entrevistados,

todos los bienes de nuestro Patrimonio para asegurar su conservación y pereducación y la formación de los ciudadanos, la concienciación de respeto por En definitiva, tanto en las escuelas como fuera de ellas se debe fomentar la

[46]

³⁰ Buxó, Ramón, Paisajes culturales y reconstrucción histórica de la vegetación. pp. 1-6.

³¹ Hernández, Ana María. *El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica*. Revista Tejuelo, Vol. 9, 2010, pp. 162-178.

³² Morón, Hortensia; Morón, María; Wamba, Ana; Estepa, Jesús. *Environmental and Heritage Education as a tool for the sustainable development: an analysis on experimental science and social science textbooks in secondary school.*, pp. 1633-1644.

³³ Booth, Rodrigo. *El paisaje aquí tiene un encanto fresco y poético. Las bellezas del sur de Chile y la construcción de la nación turística*. Hlb. Revista de Historia Iberoamericana, Vol. 10, 2010, pp. 10-32.

³⁴ Salazar, Gonzalo; Fonck, Martín; Irarrázabal, Felipe, Paisajes en movimiento: sentidos de lugar y prácticas interculturales en ciudades de la región de la Araucania, Chile. Revista Chun-gará (Arica), Vol. 49, N°2, pp. 251-264.

de profesores integrar esta temática. Esto particularmente en la región de la Araucanía que contiene miradas diversas sobre el paisaje, constituyéndose éste como un espacio para enseñar historia de la región y discutir sobre las visiones distintas que este presenta, cuestión que educaría al diálogo desde el aula en forma muy significativa.

CONCLUSIONES

La revisión teórica nos permitió concluir que efectivamente es posible construir una enseñanza del paisaje con cualidades patrimoniales, que permite profundizar en esta noción rescatando las intertextualidades del paisaje, como ciertos accidentes que podrían ser estudiados desde la geografía física, por ejemplo, caminos y cerros podrían ir elaborando narrativas. Estas permitirían ir rescatando memorias colectivas, historias no contadas, posibles de conocer mediante actividades sencillas como caminatas y el movimiento en general. También es necesario relevar el concepto de historia ambiental, la cual aporta elementos de estudio a la noción de paisaje, en cuanto como señalaba Hughes³5 representa la línea de acción que tiene que ver con la percepción del medio, las formas de ver el medio ambiente por parte del ser humano, y cómo sus creencias, ideologías y cultura, en general, influyen en dicha percepción.

Ahora en el ámbito de la enseñanza del paisaje cultural como parte del patrimonio, aunque hay discusión, la mayoría de los estudios consultados reconocen esa posibilidad como una necesidad, rescatando lo ventajoso de este tratamiento, en cuanto permite al profesor mediar hacia una enseñanza interdisciplinaria e integradora^{36 37}. Esto también rescataría una educación medioambiental contextualizada que potencie actitudes de respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, con promoción de la protección y conservación en el alumnado.

Sobre la Araucanía los estudios son muy pocos, pero el trabajo muy reciente de Salazar, Fonck e Irarrázabal³⁸ señala que en la región se dan interacciones interculturales y urbano/rurales particulares, las cuales deben ser consideradas como parte constitutiva del paisaje relacional, situación que valida el estudio de éste para penetrar en el conocimiento de la región.

En definitiva, hay evidencia empírica que permite señalar que en el aula se debe fomentar una educación que valore la enseñanza del paisaje cultural desde la mirada patrimonial, lo que hace necesario desde la formación inicial

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, Margarita, Vida, muerte y paisaje en los bosques templados. Un acercamiento a la Estética del Paisaje de la Región del Calafquén. Revista Aisthesis, Nº 33, 2000, pp. 198-216.
- Antivil, Wladimir; Pérez, Leonel, Comprensión del Territorio y Espacio desde la perspectiva Mapuche. Estudio a través de sus elementos estructurantes, Concepción, Universidad de Concepción, Tesis Arquitectura, 2008.
- Baker, Alan. Geography and History. Bridging the divide.
 Cambrigde, Cambridge University Press, 2003.
- Basso, K. Wisdom sits in places. Landscape and Language Among the Western Apache, Albuquerque, University of New Mexico Press, 1996.
- Bello, Álvaro. Cordillera, naturaleza y territorialidades simbólicas entre los mapuches del siglo XIX. Revista Scripta Philosophiae Naturalis, Vol. 6, 2014, pp. 21-33.
- Brink, Stefan. Mythologizing Landscape. Place and Space of Cult and Myth. En: Stausberg, M. (editor), Kontinuitäten und Brüche in der Religionsgeschichte. Ergänzungsbände zum Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 31. Berlin & New York: de Gruyter. 2001. pp.76-112.
- Booth, Rodrigo. El paisaje aquí tiene un encanto fresco y poético. Las bellezas del sur de Chile y la construcción de la nación turística. Hlb. Revista de Historia lberoamericana, Vol. 3, 2010, pp. 10-32.

³⁵ Hughes, Donald, ¿What is Environmental History? Cambridge, Polity, 2016, p. 200

³⁶ Buxó, Ramón, *Paisajes culturales y reconstrucción histórica de la vegetación*, pp. 1-6.

³⁷ Hernández, Ana María, El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica. pp. 162-178.

³⁸ Salazar, Gonzalo; Fonck, Martí; Irarrázabal, Felipe. Paisajes en movimiento: sentidos de lugar y prácticas interculturales en ciudades de la región de la Araucanía, Chile.pp. 251-264.

- Buxó, Ramón. *Paisajes culturales y reconstrucción histórica* de la vegetación. Revista *Ecosistemas*, Vo. 15, Nº 1, 2006, pp.
- Carmichael, David; Hubert, Jane; Reeves, Brian; Schanche, Audhild. Sacred sites, sacred places, London, Routledge, 1994.
- Cronon, William, Changes in the land. Indians, Colonists, and the Ecology of New England, Hill and Wang, New York, 1993.
- Donahue, Brian. The Great Meadow. Farmers and the land in Colonial Concord, Yale, Yale University Press, 2004.
- Faron, Louis, *La montaña mágica y otros mitos de origen de los mapuches de Chile central*. Revista *Nutram,* año IV, Vol., 2, 1988, pp. 9-14.
- Heide, Eldar. Holy Islands and the Otherworld: Places Beyond Water. T. Jørgensen y G. Jaritz (editors). Isolated Islands in Medieval Nature, Culture and Mind. New York. Central European University Press. 2011. pp. 57-81.
- Hernández, Ana María. El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica. Revista Tejuelo, Vol. 9, 2009, pp. 162-178.
- Hubert, Jane, Sacred beliefs and beliefs of sacredness. En: Carmichael, David; Hubert, Jane; Reeves, Brian; Schanche, Audhild. Sacred sites, sacred places, London, Routledge, 1994. Pp. 9-19.
- Hughes, Donald. Forest Indians: The Holy Occupation. Environmental Review. 1976, vol. 1, N°2, pp. 2-13.
- Hughes, Donald; Subash, Chandra. Sacred Groves and Conservation: The Comparative History of Traditional Reserves in the Mediterranean Area and in South India. Environment and History, Vol. 6, N°2, 2000, pp. 169-86

- Hughes, Donald, What is Environmental History?, Cambridge, Polity, 2016.
- Johnson, Sarah, Landscape, Cambridge, White Horse Press, 2010.
- Matless, David. Introduction: The Properties of Landscape. En: Anderson, K.; Domosh, M.; Pile, S. (editors). Handbook of Cultural Geography. London. Sage Publications. 2003. pp. 227-232.
- Meinig, Donald, The interpretation of Ordinary landscapes, Oxford, Oxford University Press, 1979.
- Mitchell, W.J.T, Landscape and Power, Chicago, The University of Chicago press, 19994.
- Morón, Hortensia; Morón, María; Wamba, Ana; Estepa, Jesús. Environmental and Heritage Education as a tool for the sustainable development: an analysis on experimen- tal science and social science textbooks in secondary school, 3rd International Conference on Heritage and Sustainable Development, Green Lines, 2012: 1633-1644.
- Unesco. Paisajes Culturales, septiembre de 1997. Ver en: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001093/109370so. pdf
- Prats, Llorenc, Antropología y patrimonio, Barcelona, Ariel, 1997.
- Salazar, Gonzalo; Fonck, Martín; Irarrázabal, Felipe. Paisajes en movimiento: sentidos de lugar y prácticas interculturales en ciudades de la región de la Araucanía, Chile. Revista Chungará (Arica), Vol. 49, N°2, pp. 251-264.
- Sauer, Carl. The Morphology of Landscape. En: Leighly, J.
 (editor), Land and Life. A selection from the writings of Carl
 Ortwin Sauer. Berkeley. University of California Press. 1969.
 pp. 315-350.

[50] [51]

- Tilley, Christopher, A phenomenology of Landscape. Places, Paths and Monuments, Oxford, Berg, 1994.
- Walaker, Sæbjørg; Brink, Stefan. Exploring the Sacralization of Landscape trhough Time and Space, Turnhout, Brepols, 2013.
- Wylie, John, Landscape, London, Routledge, 2007.

ANDAMIO Vol. 4 N° 2 - 2017

[53 - 71]

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DESDE HISTORIA Y GEOGRAFÍA, PARA INTENCIONAR LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

THE PROJECT BASIC LEARNING, A DIDACTIC STRATEGY FROM HISTORY AND GEOGRAPHY, TO DEVELOP THE CIVIL PARTICIPATION IN THE EDUCATIONAL COMMUNITIES

A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS, UMA ESTRATEGIA DIDÁTICA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA, DESENVOLVER PARTICIPAÇÃO CÍVICA NAS COMUNIDADES EDUCACIONAIS

María Elena Abarca Salinas¹

autonomía y el trabajo colaborativo. como enfoque que favorece el desarrollo de habilidades, tales como; y el entorno social cercano, a través de uno de los principios de este el desarrollo de las habilidades de pensamiento propias del siglo XXI, Plan de Formación Ciudadana ministerial y con el aprendizaje activo toria, Geografía y Ciencias Sociales, es decir, con el currículum nacional tos es pertinente y coherente con el sentido del aprendizaje de la Hisdistintas al curso y al docente que guía la asignatura. La metodología enfoque que es la presentación de resultados a audiencias públicas, conectando experiencias y productos reales con la comunidad escolar Ciencias Sociales. Todo esto para favorecer la formación ciudadana y periencias que potencien la formación ciudadana en las comunidades **RESUMEN.** El presente artículo se propone reconocer y analizar, de la comunicación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la desde un enfoque procedimental de la disciplina; las orientaciones del tico dialéctico y crítico. La estrategia de Aprendizaje Basado en Proyecutilizada es de carácter interpretativo y analítico, es decir, hermenéueducativas, desde una Didáctica Crítica de la Historia, Geografía y tos como una alternativa y oportunidad clave para implementar exmodo introductorio, la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyec-

[52]

53

¹Licenciada en Educación en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Licenciada en Historia. Profesora de Estado Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Santiago de Chile. Jefa de Departamento de Historia y Filosofía y asesora HighScope Segundo Ciclo, Colegio Santa Cruz de Chicureo. Correo: mane.abarca.s@gmail.com

dadana – Pedagogía Crítica – Habilidades del siglo XXI Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos - Formación Ciu-

of problems, the autonomy and the collaborative work. skills, such as, the communication, the critical thought, the resolution with the active learning like approach that favors the development of of the discipline; the orientations of the Plan of Civil Formation and that is to say, with the national curriculum from a procedural approach sense of the learning of the History, Geography and Social Sciences, strategy of Project Based Learning is pertinent and coherent with the character, that is to say, hermeneutically dialectically and critically. The the subject. The methodology used is of interpretive and analytical beginning of this approach that is the presentation of results to public the 21st century, connecting experiences and royal products with the the civil formation and the development of the own skills of thought of Didactics of the History, Geography and Social Sciences. All that to favor in an introductory way, the strategy of Project Based Learning as an **ABSTRACT.** The present article proposes to recognize and to analyze hearings, different from the course and from the teacher who guides school community and the social nearby environment, across one of the the civil participation in the educational communities, from a Critical alternative and opportunity key to implement experiences that promote

Keywords: Project Based Learning – Civil Participation – Critical Pedagogy – Skills of the 21st century.

trabalho colaborador. o pensamento crítico, a resolução de problemas, a autonomia e o favorece o desenvolvimento de habilidades, como, a comunicação, ministerial Cívica e com a aprendizagem ativa como foco que um foco processual da disciplina; as orientações do Plano de Formação Geografia e Ciências sociais, quer dizer, com o currículo nacional de é pertinente e coerente com o senso da aprendizagem da História, usada é de carâter interpretativo e analítico, quer dizer, hermenêutico ao curso e para o educacional que guia o assunto. A metodologia que é a apresentação de resultados a audiências públicas, diferente escolar e o próximo ambiente social, por um dos princípios deste foco XXI século, experiências de ligação e reais produtos com a comunidade e o desenvolvimento da característica de habilidades de pensamento do nas comunidades educacionais, de uma Didática Crítica da História, para implementar experiências que desenvolvem a formação cívica um modo introdutório, a estratégia de Aprendizagem Baseada em **RESUMO.** O artigo presente pretende reconhecer e analisar, dialético e crítico. A estratégia de Aprendizagem Baseada em Projetos Geografia e Ciências sociais. Tudo isso para favorecer a formação cívica Projetos gosta de uma oportunidade alternativa e fundamental

Civica – Pedagogia Crítica - Habilidades do XXI século **Palavras – chave:** Aprendizagem baseada em Projetos - Formação

⁵ Decreto 439/2012. Unidad de Currículum y Evaluación.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DESDE HISTORIA Y GEOGRAFÍA, PARA INTENCIONAR LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

INTRODUCCIÓN

convencional centivo a la indagación, el juicio crítico y la participación política democrática cionar en contextos escolares una ciudadania activa, más alla del impulso e inuna didáctica de la historia, geografía y ciencias sociales, que permita inten-Aprendizaje Basado en Proyectos, enfoque que tiene sentido práctico para El presente artículo desarrolla una aproximación teórico metodológica al

se define con más claridad una de sus orientaciones sobre el aprendizaje apordes, específicar objetivos de aprendizaje y generar cambios de nomenclatura en el mismo año y las Bases Curriculares para la Educación Básica en el año Particularmente, después de la promulgación de una nueva Ley General de de una sociedad democrática y libremente. 2012², además de darle mayor importancia a las habilidades, relevar las actitu-Educación en el año 2009, la posterior implementación del Ajuste Curricular tando en la formación de personas que participen responsable y activamente

vidad e innovación⁴ y resolución de conflictos sobre aspectos de la vida real y colaboración, comunicación, trabajo colaborativo, toma de decisiones, creatilidades interpersonales, como las denominadas habilidades del siglo XXI, la cotidiana Asimismo, se define la importancia de que los estudiantes adquieran habi-

que es en sus programas de estudio este eje se promueve. En el caso de 1º a 6º que debieran promover las comunidades escolares de manera amplia, es claro asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sino que es un énfasis Si bien la formación ciudadana no es un atributo exclusivo o unívoco de la "las Bases Curriculares proponen un aprendizaje a través de la acción

[55]

[54]

 $^{^2}$ Decreto 439/2012. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Diciembre 2011.

de las categorías de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), Por objetivos de Aprendizaje (OA). modo de ejemplo, el cambio de las categorías de prescripción curricular, es decir, el reemplazo ³ Cambio de nomenclatura "sectores de aprendizaje", reemplazado por "asignaturas" o,

⁴Educarchile. "Introducción a las habilidades del siglo XXI". Artículo disponible para consulta en línea en: http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=219621&es=219836 9 de Julio del 2013.

que busca estimular a los estudiantes a participar activa y responsablemente en la sociedad [...] Igualmente relevante para que los estudiantes puedan contribuir a la convivencia social es el desarrollo de destrezas de comunicación y de resolución pacífica de conflictos "6. En el caso de 7º básico a 2º medio, las Bases Curriculares plantean que "se espera entregar conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer como ciudadanos y ciudadanas activos(as) y respetuosos(as) de los principios en los que se funda la democracia, y que desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los derechos humanos".

Es en este marco de definiciones curriculares donde adquiere continuidad, sentido y aplicabilidad la propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos, puesto que se propone un enfoque centrado en los estudiantes, es decir, en los paradigmas del aprendizaje activo participativo (AAP)⁸. Esto último, refiere a la planificación e implementación de experiencias de aprendizaje que consideren en sí elementos tales como la: reflexión, resolución de problemas, manipulación, motivación intrínseca; e ingredientes, tales como: manipulación de ideas y/u objetos, oportunidades de elección, comunicación del pensamiento y andamiaje estudiante-profesor, desde una interacción vincular, evaluación para el aprendizaje, establecimiento de rutinas de aprendizaje (no rutinarias) y considerando el ambiente como un aspecto clave para apoyar y reflejar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

Otro antecedente clave que motiva la construcción de este artículo tiene relación con nuevos enfoques que han ido permeando tanto la historiografía, como la asignatura de historia en contextos escolares. Uno de ellos es la Historia del Tiempo Presente o Historia Reciente que, tal como señala Elizabeth Jelin, en el Cono Sur ha estado muy vinculada a los recientes Golpes de Estado, Dictaduras y procesos de transición democrática aún abiertos.

Los actuales estudiantes de enseñanza básica y media nacieron en un contexto democrático, más esta historia reciente, marcada por memorias y conceptua-

[56]

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DESDE HISTORIA Y GEOGRAFÍA, PARA INTENCIONAR LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

lizaciones en disputa, no les es ajena, sino que justamente ha sido heredada como traumática, una memoria social en debate y con procesos aún abiertos, dando continuidad a un desafío para los docentes que es asumir la existencia simultánea de memorias sociales e individuales vivas, coetáneas a los testigos, es decir, abrir las "cajas negras" de la transición y promover el debate, apoyar la reflexión, el posicionamiento propio y compartir el para qué de la Historia, reconfigurando e intencionando el desarrollo de habilidades que les permitan a los estudiantes historizar su propia experiencia y ser activos como sujetos sociales y políticos. En definitiva, como bien planteó Raquel San Martin, en el año 2011, "cuando el pasado no tiene respuestas definitivas, la escuela es un espacio en el que se puede, al menos, mejorar las preguntas" 10.

De esta forma, para lograr darle este sentido al aprendizaje de la historia, es preciso poner en cuestión, desenmarañar y rediseñar las prácticas pedagógicas asociadas a paradigmas educativos más tradicionales. Asimismo, abrir la posibilidad más horizontal de la interacción entre profesores y estudiantes, y reconsiderar la escuela como espacio que no es aséptico, sino que un espacio abierto al conflicto.

Otro antecedente que enmarca y justifica el presente artículo dice relación con que el año 2016, el Ministerio de Educación de Chile propuso incorporar el eje de Formación Ciudadana en los colegios de manera obligatoria, en todos los niveles e instando y orientando a las escuelas a crear propuestas propias de planes de formación ciudadana a través de la referencia los principios de la Constitución Política chilena, Leyes como la 20.609 contra la Discriminación o la Ley 20.845 de Inclusión y los principios que Chile ha suscrito a través de tratados internacionales. Asimismo, se propone la Ley n°20.911 la que orienta la creación de los planes de formación ciudadana en los establecimientos educativos.

Según se define, la Formación Ciudadana busca promover distintos espacios, entre ellos las comunidades educativas, oportunidades de aprendizaje que permitan a los estudiantes formarse como personas integrales, con autonomía y pensamiento crítico, principios éticos, interesados en lo público, capaces de

[57]

º "Introducción a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales". Documento disponible en internet en: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-14570.html Sin fecha específica de publicación.

⁷ Ibíd

[®]Todo lo referido sobre el Aprendizaje Activo Participativo se basa en las propuestas del Currículum y Enfoque HighScope. Para mayor información ver el siguiente sitio web disponible: http://www.highscopechile.cl/que-es-el-curriculum-o-enfoque-pedagogico-highscope/ y www. highscope.org

⁹Mella, Marcelo (Comp.). "Extraños en la noche. Intelectuales y usos políticos del conocimiento durante la transición chilena". Chile. Ril Editores. 2011. P. 157.

¹⁰ San Martin, Raquel. "La dificil tarea de enseñar en la escuela la historia reciente". Argentina. Año 2011. Artículo disponible en línea: http://www.lanacion.com.ar/1359994-la-dificiltarea-de-ensenar-en-la-escuela-la-historia-reciente

construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad. Asimismo, que tomen decisiones en consciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadanas¹¹. Esto implica en términos prácticos que escuelas y liceos deben diseñar acciones específicas que favorezcan que los/as estudiantes participen de procesos formativos curriculares o extraprogramáticos cuyo énfasis sea el bien común, en las distintos niveles de la trayectoria escolar¹².

Es a partir de esto que la problemática que busca despejar este artículo es ¿De qué manera el Aprendizaje Basado en Proyectos favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento coherentes con las dinámicas de la sociedad actual? ¿Desde qué enfoques metodológicos puede la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ser un espacio de formación ciudadana activa al interior de las comunidades educativas?

MARCO REFERENCIAL

Anteriormente se expresaron planteamientos que contribuyen a enmarcar el presente artículo en sus referencias teóricas y conceptuales, sin embargo, a continuación, se concretizan estos posicionamientos sobre la educación, la escuela, los docentes, los estudiantes y la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

La escuela, desde la pedagogía crítica, es un espacio social y político, un espacio para la reflexión y la toma de conciencia no sólo de saberes técnicos o científicos en relación a las futuras elecciones profesionales y laborales, sino que, en relación a la realidad, permitiría a los estudiantes el desarrollo de herramientas que les permitan advertir por sí mismos las dinámicas de poder y dominación que envuelven el conocimiento y las prácticas y estructuras sociales. En este sentido, se propone validar la autonomía de los estudiantes, la oportunidad de toma de decisiones y descubrimiento de saberes de manera independiente.

[58]

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DESDE HISTORIA Y GEOGRAFÍA, PARA INTENCIONAR LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

De acuerdo a los planteamientos de Henry Giroux¹³ es necesario que los educadores puedan realzar la ruptura, la discontinuidad y las tensiones de la historia, subrayando el rol de los sujetos y las intervenciones humanas, revelando las distancias que existen entre la sociedad existente y la sociedad deseada o posible. Considerando este posicionamiento, es que la praxis educativa debe orientarse con el objetivo de la transformación social a partir de la contextualización, la humanización, la comunicación, la participación y, principalmente, la emancipación de los estudiantes en todo el proceso educativo y no sólo eso, sino que el reflejo de ésta en acciones, ideas y proyectos futuros que esos sujetos realicen.

Sumado a lo antes planteado, la docencia también debe tener un carácter comunicativo, dialógico y horizontal, debe ser intencionada y quienes están en esta labor, ser sujetos intelectuales, creativos que consideren la posibilidad de distintos caminos de aprendizaje, acorde a los estilos, motivaciones y ritmos de los estudiantes. Como bien señaló el mismo autor antes citado, "quien se acerca a un alumno no se aproxima solo a una cabeza, sino a un cuerpo, a unos intereses, a un corazón. Desde ese momento se sabe que pensar no es sólo deducir, ni sólo usar la lógica formal, sino también interpretar y usar todos los intereses que el sujeto alberga"¹⁴.

La pedagogía crítica antes enunciada es la base de esta propuesta, específicamente, se propone una didáctica crítica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, es decir, abrir la posibilidad a estrategias de aprendizaje activo donde los estudiantes sean realmente considerados sujetos activos en sus procesos de aprendizaje y en su propia existencia, generando proyectos de impacto real que tengan una audiencia y un efecto en la comunidad.

Henry Giroux, en su obra "Teoría y Resistencia (...)", señala que el potenciar estrategias didácticas que impliquen la posibilidad de dialogar, cuestionar y criticar ciertas ideas o elementos le permite al sujeto poder reflexionar y cuestionar sus concepciones y acciones. La posibilidad de diálogo de los estudiantes con sus pares y profesores, implica la puesta en escena de una intersubjetividad que permite a los sujetos construir. Todo esto está íntimamente ligado a que "el objetivo de la educación es crear las situaciones óptimas para que

[59]

¹¹ Ibíc

¹² División de Educación General DEG. "Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana". Ministerio de Educación de Chile. 2016. P. 14.

¹³ Giroux, H. "Teoría y resistencia en educación". Editorial Siglo XX. 1992. P. 161.

¹⁴ Giroux, H. "Teoría y resistencia en educación". P. 42.

se dé el diálogo intersubjetivo [...] Todas las personas que participan tienen derecho a expresar y defender sus opiniones, a reflexionar y a argumentar sus experiencias y a construir nuevos significados "15. El mismo autor, plantea que "la crítica debe llegar a ser herramienta pedagógica vital [...] porque modela una forma de resistencia y de pedagogía de oposición "16.

Por otra parte, autores como Ricardo Troncoso, señalan que el desafío al interior de las aulas es formar sujetos capaces de dotar sus vidas de sentido, orientar el desarrollo personal y su relación con otros sujetos en base a valores constructivos. Esto, propone el autor, "no es sólo cuestión de contenidos sino sobre todo de procesos. Para ello, el aula tendrá que romper su jaula"17. Tal como plantean Pilar Benejam y Joan Pagès desde la didáctica de la Historia "ya no se considera suficiente llegar a 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"¹⁸.

Por otra parte, el aprendizaje grupal, al relevar su sentido colaborativo promueve un rol del educador y de los estudiantes como seres sociales, aborda y transforma los conocimientos desde una perspectiva de grupo. Esto implica reconocer la importancia de interactuar y vincularse en un grupo como medio para que el sujeto posibilite el conocimiento. Por ello, dentro del aula, se moviliza como principio básico el "aprender dialogando", donde la simetría del proceso comunicativo es esencial. Esto no solamente se aplica a la relación entre los propios estudiantes, sino que es fundamental en la relación profesor – estudiante.

Contribuyendo a lo anterior, la formación ciudadana y la convivencia pacífica a través de diálogos es un "reto de la humanidad", afirma Pilar Benejam, ya

cundaria": Barcelona, Espana. ICE/HORSOKI Universitat de Barcelona. P. 41

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DESDE HISTORIA Y GEOGRAFÍA, PARA INTENCIONAR LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

que la finalidad de las Ciencias Sociales; desde la teoría crítica, es una "educación para la democracia" ¹⁹.

Entre los antecedentes y orientaciones para la construcción de los Planes de Formación Ciudadana se propone que "la interacción entre los miembros de la comunidad constituye una experiencia continua de aprendizaje ciudadano, pues en ella se configuran actitudes, emociones, valores, creencias, conocimientos y capacidades, tanto individuales como colectivas, que posibilidad las identidades y prácticas ciudadanas"²⁰.

En este sentido, la Ley 20.911, además de un marco teórico, se orientan acciones tales como desarrollar actividades de apertura a la comunidad; para promover una cultura del diálogo y sana convivencia escolar; estrategias para fomentar la representación y participación de los estudiantes, en definitiva, crear una "comunidad real y viva, poniendo en el centro sus necesidades, su contexto y particularidades territoriales"²¹.

PROPÓSITOS Y OBJETIVOS

Considerando todo lo antes expuesto es que el objetivo de este artículo es reconocer y analizar, de modo introductorio, la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos como una alternativa clave para implementar experiencias que potencien la formación ciudadana en las comunidades educativas, desde una Didáctica Crítica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. A nivel específico, se propone:

- 1.1 Identificar antecedentes respecto a la necesidad de planificar e implementar estrategias de aprendizaje activo para la formación ciudadana en el escenario educativo chileno.
- 1.2 Relacionar la didáctica crítica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales con las propuestas, orientaciones y marco de acciones que propone el plan de Formación Ciudadana propuesto por la Ley 20.911.

[60]

¹⁵ Ayuste, A., Flecha, R., López, F., & Lleras, J. "Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar". Barcelona. Editorial Graó. 2008. P. 28.

¹⁶ Giroux, H. "Teoría y Resistencia en educación". P. 91.

¹⁷Troncoso Vega, Ricardo. "¿Aula o Jaula? Una mirada docentelcrítica al aprendizaje efectivo y afectivo de los jóvenes de Educación Media en Chile". Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Año 4, N°3. Año 2005. P. 59.

¹⁸ Benejam, P., & Pagès, J. (2002). "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria". Barcelona, España. ICE/HORSORI Universitat de Barcelona. P. 41.

¹⁹ Ibíd. P. 46

²⁰ División de Educación General del Ministerio de Educación. "Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana". Mayo, 2016. Chile. P. 9. Disponible en línea en: http://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/07/Orientaciones-para-la-elaboración-del-Plan-de-Formación-Ciudadana.pdf

²¹ lbíd. P. 19.

1.3 Caracterizar los elementos, principios, estructura, habilidades y forma de organizar en términos didácticos el Aprendizaje Basado en Proyectos.

1.4 Analizar el Aprendizaje Basado en Proyectos desde sus potencialidades, elementos a considerar en su implementación y las referencias teóricas explicitadas.

METODOLOGÍA

A fin de lograr los objetivos propuestos se utilizó una metodología de carácter cualitativo posicionada desde el paradigma humanista, desde la recopilación, el uso, análisis de fuentes documentales y toma de posición respecto de referencias teóricas y publicaciones científicas desde el área de la Educación, la Didáctica Crítica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el Aprendizaje Basado en Proyectos y análisis de casos e intervenciones reales de aplicación del mismo, a fin de vincularlos con su sentido para los objetivos planteados en instrumentos curriculares y el Plan de Formación Ciudadana, documento de carácter oficial elaborado y publicado por el Ministerio de Educación de Chile.

En definitiva, la metodología a través de la que se ha elaborado este artículo es de carácter interpretativo, es decir, hermenéutico²² dialéctico y crítico, en tanto que, implica una posición de empatía respecto a las fuentes consultadas, pero también asumiendo la subjetividad propia de quien investiga, buscando sentido en los documentos consultados a través de la comprensión, interpretación, análisis y síntesis de los contenidos de los mismos, considerando a los autores que los construyeron.

PRESENTACIÓN, DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tal como se señala en la Red Iberoamericana de docentes, "el trabajo por proyectos convence cada vez a más escuelas [...] optan por facilitar el aprendizaje de sus alumnos a partir de proyectos, un planteamiento que ofrece más ventajas educativas que las asignaturas: les motiva y les ayuda a conectar conocimientos"²³. Esta experiencia es confirmada por propios directivos

ana de Docentes. 24 de abril de 20 lb. Disponible para consulta en linea en:

[62]

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DESDE HISTORIA Y GEOGRAFÍA, PARA INTENCIONAR LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

de establecimientos que aplican esta estrategia de aprendizaje, por ejemplo, el caso del Instituto Público de Sils (Girona), cuya directora, Iolanda Arboleas plantea "queremos futuros ciudadanos que sepan relacionar aprendizajes, que sean capaces de trabajar en equipo, de innovar, de adaptarse a cambios y comunicar bien"²⁴, respondiendo al por qué aplican el trabajo por proyectos.

Los orígenes del ABP se remontan a fines del siglo XIX en Estados Unidos con la finalidad de americanizar y de preparar a estudiantes para el mundo laboral, es decir, desde una "educación para el trabajo". Sin embargo, este es un enfoque educativo que permite que los estudiantes aprendan a partir de problemas reales con desafíos reales asociados y, desde una mirada más crítica y cuestionadora de sus iniciales sentidos, es posible trabajar esta estrategia a favor de una formación ciudadana activa. Esto no aislado de las asignaturas, pues "el ABP tiene como foco principal el logro de los objetivos de aprendizaje curriculares y el desarrollo de habilidades cognitivas" pero desde una perspectiva más integral y desde las habilidades del siglo XXI.

a los gustos propios o abrir la posibilidad de elección. De hecho, el cuarto distintas aristas acorde a los objetivos del producto final que se pretende consmente atractivo y motivar para los estudiantes; el segundo elemento es b) desafiante a resolver por parte de los estudiantes, a modo de desafío, idealprimer elemento es el motor del proyecto, es decir, a) el problema o pregunta elemento es d) poder de decisión de los estudiantes, esto refiere a otorgar a dizaje que genera el conectarse con temas de interés, de vigencia, relacionado intrínseca, es decir, aquella que dice relación con el compromiso con el aprendose como sujetos. Este último elemento es clave pues favorece la motivación la escuela, a la comunidad y/o el entorno social en que estos están desarrollántes conectarse con el desafío, pero desde "el mundo real", ya sea al interior de truir; c) autenticidad, es decir, es aquella cualidad que permite a los estudianindagación permanente, es decir, impulsar la indagación profunda y activa por propone la posibilidad concreta de la interdisciplinariedad en la escuela. El ñarlo desde las asignaturas e incluso, desde varias de ellas, pues este enfoque El ABP tiene ocho elementos claves que deben promoverse e integrar al diseparte de los estudiantes en torno a las temáticas asociadas al problema desde

www.eldiario.es

[63]

²² Cárcamo Vásquez, Héctor. "Hermenéutica y Análisis Cualitativo". Cinta Moebio. N°23: 204-2016. Artículo disponible para consulta en línea en: http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26081/27386

²³ Macias, Oscar. "El trabajo por proyectos en las aulas la interdisciplinariedad de Piaget al fin". Red Iberoamericana de Docentes. 24 de abril de 2016. Disponible para consulta en linea en:

bíd.

²⁵ Curso de *"Introducción al Aprendizaje Basado en Proyectos"* . Microsoft. Desarrollado por *"Tu clase, tu país"* . Contenido *"Qué es y qué no es el ABP"* .

los estudiantes oportunidades y grados de decisión dentro de sus proyectos, lo que contribuye a potenciar la motivación, la autonomía y el sentido de pertenencia sobre el propio aprendizaje que se está construyendo. Por otra parte, se encuentra e) la reflexión intencionada desde los docentes, no sólo respecto a cómo están trabajando o la metacognición al final de un proceso de aprendizaje, sino que constante y respecto a contenidos y habilidades. El penúltimo elemento es f) la crítica y retroalimentación, es decir, un ABP debe promover la coevaluación y la retroalimentación entre pares y estudiantes-profesor. El último elemento, es g) producto público, es decir, un ABP no puede quedar únicamente en el espacio del aula o entre el curso y el profesor a cargo del miso, sino que debe tener otra audiencia, específicamente, debe divulgarse entre la comunidad educativa y el entorno social de la escuela. Este elemento permite enriquecer la experiencia y genera oportunidades de conexión de los aprendizajes desde su sentido social, público, formativo y ciudadano.

Es justamente, en este último aspecto, donde radica la oportunidad que artículo propone referida a potenciar desde la Historia, Geografía y Ciencias Sociales para la formación cívica, en su sentido más profundo y desde un paradigma de la evaluación para el aprendizaje. Al proponer la exhibición pública del producto final a la comunidad educativa, incluyendo su entorno, se considera a otros estudiantes, a padres, madres y apoderados, autoridades escolares, expertos locales, autoridades de la comunidad y entorno social cercano en su amplio sentido. Asimismo, esta exhibición no implica una participación pasiva de las audiencias, sino que motivar la reflexión, la opinión, generar instancias de interacción o de acción específica de la misma, que pueda transformarse en un espacio de formación ciudadana.

En síntesis, tal como señala el documento de EducarChile, "el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se refiere a una metodología de trabajo en donde los estudiantes diseñan, planifican y realizan un proyecto de investigación [...] se inspira en el aprendizaje basado en la indagación (también conocido como aprendizaje por descubrimiento o aprendizaje basado en problemas). Pero la característica distintiva del ABP, es la existencia de un producto que puede ser sometido a evaluación y ser públicamente exhibido "26."

consulta en linea en: http://www.educarchile.ci/ecr/pro/app/detaile/id=z242/12 9 modificación 28 de diciembre de 2013.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DESDE HISTORIA Y GEOGRAFÍA, PARA INTENCIONAR LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

Considerando experiencias internacionales en esta metodología de aprendizaje, aplicada a la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se encuentra un testimonio de la profesora de Humanidades del colegio High Tech de Chicago, Sarah Rodríguez, quien a partir del trabajo de elaboración de videos sobre distintos movimientos sociales norteamericanos para ser dispuestos en plataformas virtuales y redes sociales con sus estudiantes, desarrolló este ABP, desde el objetivo de que "los estudiantes no solo alcancen ciertos objetivos de aprendizaje, sino que además tomen conciencia de su propio rol como demandantes de justicia social, económica y política dentro de su comunidad"²⁷.

El ABP propone distintas etapas, siendo una de las claves la presentación pública del proyecto, lo que requiere que los estudiantes le den un sentido significativo y comunicativo a su aprendizaje, pudiendo explorar formas de evidenciar su aprendizaje a través de distintos productos, pero considerando a la audiencia, el efecto que quieren lograr en ella y argumentar la defensa pública de sus proyectos y objetivos²⁸.

Otro caso de implementación de ABP, es el caso particular del Colegio Técnico Profesional Orosi en Costa Rica, en el cual el docente Manfred Morales² desarrollló un proyecto que abordaba distintas temáticas del currículum de Estudios Sociales como la responsabilidad social, la ciudadanía y la alfabetización, intencionando una experiencia donde sus estudiantes tuvieron que implementar estrategias para rescatar la lengua indígena a través de medios tecnológicos, a través de indagación de palabras más usadas del dialecto cabécar, de manera colaborativa, para luego crear un recurso multimedia online: un diccionario accesible a todo público³.

[64]

²⁶ EducarChile. "Evaluación de proyectos o Evaluación de proyectos integrados". Documento disponible para consulta en línea en: http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=224212 Última fecha de modificación 28 de diciembre de 2013.

²⁷ Curso "Introducción al Aprendizaje Basado en Proyectos". Microsoft. Desarrollado por la plataforma "Tu clase, tu país". Contenido "Cable a tierra".

³⁶ Para poder ver un ejemplo sintético de cómo aplicar el ABP y sus pasos se sugiere utilizar la siguiente infografía: Aula Planeta. "Cómo aplicar el aprendizaje basado en proyectos en diez pasos". Disponible en línea en: http://www.aulaplaneta.com/wp-content/uploads/2015/02/IN-FOGRAFIA_EI-aprendizaje-basado-en-proyectos.jpg

²⁹ Fundación Omar Dengo. Video "El profe Manfred: Ciudadanía, competencia cultural y el Aprendizaje Basado en Proyectos". Disponible en línea en: https://www.youtube.com/ watch?v=rK5hbe2HiT0

³⁰ Proyecto posible de visitar en el siguiente link: http://proyectoquetzalorosi.blogspot.cl/p/diccionario-cabecar.html y http://proyectoquetzalorosi.blogspot.cl/2013/09/justificacion-es-degran-importanciaque.html

para el aprendizaje y alinearse al currículum³¹ cas que propone John Larmer, John Mergendoller y Suzie Boss, se encuentran: adapten a esta estrategia y contexto de aprendizaje. Entre las buenas práctiaprendizaje e instancias formativas de evaluación; desarrollar un andamiaje rear actividades; evaluar los aprendizajes incorporando los distintos estilos de diseñar y planificar; motivar y guiar; construir cultura de aprendizaje; monito-Para poder orientar un ABP de buena forma, es necesario que los docentes se

misma y/o al resto de la comunidad. cultura local y los problemas del mundo real, dándoles además, la posibilidad al mundo real de forma práctica, pues los sensibiliza y concientiza sobre la toestima; potencia las fortalezas individuales de los estudiantes; los vincula nocimiento, expresar opiniones, propuestas, soluciones; aumenta las habilidaproyectos, toma de decisiones, entre otras; aumenta la motivación y disposide ejercer una ciudadanía activa en la escuela al realizar contribuciones a la las conexiones y relaciones que efectúan entre conocimientos; aumenta el auresolución de problemas; permite a los estudiantes hacer y reflexionar sobre des sociales y de comunicación del pensamiento; potencia las habilidades de mentales superiores; ofrece oportunidades de colaboración para construir coen la escuela y la realidad en vista de que los estudiantes utilizan habilidades ción al aprendizaje; favorece la realización de conexiones entre el aprendizaje parar a los estudiantes en competencias como la colaboración, planeación de Educational Laboratory³³, los principales beneficios tienen relación con: preaprendizaje claves³². De acuerdo a la investigación de NorthWest Regional potenciar el compromiso y la motivación posibilitan el alcance de logros de Las ventajas del Aprendizaje Basado en Proyectos tienen relación que con el

con los énfasis y orientaciones que propone el Plan de Formación Ciudadana tica de la Historia, Geografía y Ciencias sociales; con el curriculum nacional y zaje Basado en Proyectos es coherente con un paradigma crítico de la Didác-En este sentido, de acuerdo a lo antes desarrollado, la estrategia de Aprendi-

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DESDE HISTORIA Y GEOGRAFÍA, PARA INTENCIONAR LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

desarrollo de habilidades, es decir, potenciando el carácter procedimental del mientos propios de la historia desde el Aprendizaje Activo, considerando el sugerido por el Ministerio de Educación de Chile. Asimismo, esta estrategia la formación de sujetos críticos y ciudadanos activos. conocimiento histórico, geográfico y social y los valores, actitudes asociadas a permite de manera óptima trabajar y planificar e implementar los procedi-

miento histórico a través de indagación, que es uno de los principios del ABP³⁴ temporales y de tiempo histórico; uso y aplicación de vocabulario específico; diferencias entre procesos históricos; comunicación de resultados del conocinos; identificación de continuidades y cambios; identificación de similitudes y explicación de causas y consecuencias; uso de la empatía para explicar fenómetodo historiográfico a través de diversas fuentes históricas; aplicar categorías historia nos referimos a: secuenciación de hechos y/o procesos; aplicar el mé-Cuando se hace referencia a los procedimientos propios del aprendizaje de

privados³⁶, y de los propios ciudadanos argumentos de decisiones importantes o cotidianas de los poderes públicos o avance de la justicia en el mundo en que nos toca y tocará vivir"35 El mismo que así lo crean, [puede ser] un medio intelectual de combate para un mayor en la vida ciudadana con conocimientos. En definitiva, tal como plantea Crisen clave histórica; la habilidad de formularse preguntas históricas; participar El ABP favorece la acción de concretar el sentido del aprendizaje de la historia, autor plantea que dedicarse a la enseñanza de la historia no es fútil y vano, en el que viven en el marco de su vida adulta (...) y para aquellos y aquellas tófol A. Trepat, "la historia puede ayudar y preparar a los jóvenes en el mundo construir identidad; comprensión y empatía histórica; decodificar la realidad es decir, la toma de conciencia sobre el sentido colectivo y social del presente; pues ésta tiene una importancia perceptible en la comunicación diaria y en los

a los estudiantes para las exigencias de la vida, la ciudadanía y el trabajo en el Aprendizaje Basado en Proyectos es "una de las mejores maneras de preparar Tal como se ha presentado de modo introductoria en páginas anteriores el

[66]

³¹ Boss, Suzie; Larmer, John; Mergendoller, John. "Gold Standard PBL: Project Based Teaching Practices". Buck Institute for education.

³² Brewster, C., & Fager, J. "Increasing student engagement and motivation: From time-on-task to homework". Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved June 25, 2002, Disponible para consulta en línea en: http://www.nwrel.org/request/oct00/index.html

ment for Learning". Traducido por el Portal Eduteka de la Universidad ICESI, Colombia desde el año 2006 y disponible en línea en: http://www.nwrel.org/request/oct00/index.html 33 Northwest Regional Educational Laboratory. "Project-Based Instrucción: Creating Excite-

³ Trepat, A. Cristòfol. "Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico". Editoria Graó de IRIF. Octava Impresión. Barcelona, España. 2015. P.146.

³⁵ Trepat, A. Cristófol. "Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico". P. 133

la presentación de resultados o productos a audiencias públicas, favorece la problemas; pensar de manera crítica y comunicarse con variedad de medios cionar experiencias de aprendizaje que permitan el desarrollo de la adquisiel marco teórico y conceptual de este artículo, en especial, las denominadas una estrategia que permite desarrollar habilidades, como bien se señaló en de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, abriendo incluso las posibilidades a conexión con la comunidad educativa, gran pilar de la Formación Ciudadana de comunicación. Por sobre todo, uno de los principios del ABP, como lo es ción, evaluación y utilización de fuentes; trabajar colaborativamente; resolver "Habilidades del siglo XXI", es decir, hacerse cargo desde el aula de intenllevándolos a pensar en islas y no de manera más orgánica y crítica. ABP, es especialización y tecnicismo del mundo actual, que ha permeado a los sujetos, dizaje, en un mismo producto y presentación final, rompiendo con la lógica de trabajar en proyectos interdisciplinarios desde sus distintos objetivos de aprenmas atractiva y significativa de aprendizaje, en este caso, desde la asignatura mundo de hoy"37, teniendo además, la potencialidad de ser una experiencia

Por otra parte, esta estrategia didáctica, está vinculada a los elementos del aprendizaje activo, es decir, supone experiencias lingüísticas activas y significativas en un ambiente auténtico y real de aprendizaje³⁸. Tal como se planteó en el marco referencial, es coherente la estrategia didáctica aquí relevada, pues está centrada en el protagonismo de los estudiantes en las oportunidades para tomar decisiones; integrar aprendizajes, interacción con lo real; favor el diálogo y la reflexión; la observación crítica; el aprendizaje entendido como proceso al igual que la evaluación; el aprendizaje por descubrimiento; el aprendizaje colaborativo y la utilización de distintos medios de comunicación para la expresión de ideas y conocimientos³⁹.

CONCLUSIONES

La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales debe promover una educación democrática dentro y fuera del aula, conectando a la comunidad educativa con los saberes y aprendizajes construidos. La estrategia de ABP,

[88]

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DESDE HISTORIA Y GEOGRAFÍA, PARA INTENCIONAR LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

permite el ejercicio activo de la ciudadanía en los espacios escolares, sin dejar de lado, sino que, considerando los objetivos curriculares, las orientaciones de los planes de formación ciudadana y los procedimientos propios de la disciplina, enlazando todo esto con el desarrollo de las habilidades del siglo XXI.

Una educación para la ciudadanía en el Chile de hoy es clave, es urgente y aportar a potenciar las competencias asociadas a la misma, de manera concreta, a través de proyectos reales, permite relevar la escuela desde su sentido para la real vida pública.

Sin duda entre el modelo de aprendizaje tradicional y el Aprendizaje Basado en Proyectos hay grandes diferencias y distancias, es decir, desafíos a superar en el caso de la educación chilena, debido a que en esta estrategia metodológica es necesario que los profesores cuestionen su rol de expertos y asuman un rol facilitador y de co-aprendiz, mientras los estudiantes asumen responsabilidades de aprender por sí mismos y con otros; los profesores dejan el rol de expositores de la disciplina y pasan a ser los diseñadores de estas experiencias de aprendizaje, considerando elementos que puedan potenciar la motivación intrínseca de los estudiantes; los profesores dejan la lógica unidireccional en su comunicación y favorecen que los estudiantes resuelvan problemas, adquieran e integren conocimientos, guiando y retroalimentando el proceso. En otras palabras, el profesor se desprende de su papel directivo y promueve que los estudiantes asuman una responsabilidad en su aprendizaje, tomando decisiones, diseñando y planificando ideas y acciones y también tienen un rol activo en las instancias de evaluación⁴⁰.

Tal como señalaba Ricardo Troncoso, el gran paradigma y problema a resolver, es darnos la oportunidad romper la jaula en la que se encuentran las aulas, revisar y poner en cuestión nuestra didáctica, desde un posicionamiento crítico, intelectual y activo como docentes en la sociedad de hoy.

[69]

³⁷ Project Based Learning Toolkit Series. "PBL in the elementary grades. Step-by-step Guidance, Tools and Tips for Standards-Focused K-5 Projects". BIE Books Institute for Education. P. 8

³⁸Pollinshuke, M., Shwartz, S. "Aprendizaje Activo. Una organización de la clase centrada en el alumnado". Narcea Ediciones S.A. Segunda Edición. Madrid, España. Año 2015. P. 20.

³⁹ lbíd. P. 21.

⁴⁰ Martí, José A. "Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de Innovación Docente". Explorador de Innovación Educativa Fundación Teléfonica Madrid. "Monográfico: Aprendizaje basado en problemas". Construido en base a "Aprendizaje Inteligente" de Monserrat del Pozo, Tekman Books y el Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Disponible en línea en: https://innovacioneducativa.fundaciontelefonica.com/wp-content/uploads/2014/12/Monografico-Aprendizaje-Basado-en-Problemas.pdf

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayuste, A., Flecha, R., López, F., & Lleras, J. "Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar". Barcelona. Editorial Graó. 2008.
- Baeza, Manuel. "De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido". Editorial de la Universidad de Concepción. Chile, 2002.
- Benejam, Pilar; Pagès, Joan (Coord.). "Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria". Cuadernos de formación del profesorado. Educación Secundaria. Editorial ICE/HORSORI. Universitat de Barcelona. Cuarta Edición. Año 2004.
- Boss, Suzie; Larmer, John; Mergendoller, John. "Gold Standard PBL: Project Based Teaching Practices". Buck Institute for education.
- Brewster, C., & Fager, J. "Increasing student engagement and motivation: From time-on-task to homework". Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved June 25, 2002, Disponible para consulta en línea en: http://www.nwrel.org/request/oct00/index.html
- Cárcamo Vásquez, Héctor. "Hermenéutica y Análisis Cualitativo". Cinta Moebio. Nº23: 204-2016. Artículo disponible para consulta en línea en: http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26081/27386
- Decreto 439/2012. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Diciembre 2011.
- División de Educación General del Ministerio de Educación. "Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana". Mayo, 2016. Chile. Disponible en línea en: http://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/07/Orientaciones-para-la-elaboración-del-Plan-de-Formación-Ciudadana.pdf
- Educarchile. "Introducción a las habilidades del siglo XXI". Artículo disponible para consulta en línea en: http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=219621&es=219836 9 de Julio del 2013.
- EducarChile. "Evaluación de proyectos o Evaluación de proyectos integrados".

 Documento disponible para consulta en línea en: http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=224212 Última fecha de modificación 28 de diciembre de 2013.
- Giroux, H. "Teoría y resistencia en educación". Editorial Siglo XX. 1992

- EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DESDE HISTORIA Y GEOGRAFÍA, PARA INTENCIONAR LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS
- Martí, José A. "Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de Innovación Docente". Explorador de Innovación Educativa Fundación Teléfonica Madrid. "Monográfico: Aprendizaje basado en problemas". Construido en base a "Aprendizaje Inteligente" de Monserrat del Pozo, Tekman Books y el Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Disponible en línea en: https://innovacioneducativa.fundaciontelefonica.com/wp-content/uploads/2014/12/Monografico-Aprendizaje-Basado-en-Problemas.pdf
- Mella, Marcelo (Comp.). "Extraños en la noche. Intelectuales y usos políticos del conocimiento durante la transición chilena". Chile. Ril Editores. 2011.
- Ministerio de Educación. "¿Qué es el plan de formación ciudadana?". Chile Documento disponible en línea en: http://formacionciudadana.mineduc.cl/presentacion/
- Pollinshuke, M; Shwartz, S. "Aprendizaje Activo. Una organización de la clase centrada en el alumnado". Narcea Ediciones S.A. Segunda Edición. Madrid, España. Año 2015.
- Project Based Learning Toolkit Series. "PBL in the elementary grades. Stepby-step Guidance, Tools and Tips for Standards-Focused K-5 Projects". BIE Books Institute for Education.
- San Martin, Raquel. "La difícil tarea de enseñar en la escuela la historia reciente". Argentina. Año 2011. Artículo disponible en línea: http://www.lanacion.com.ar/1359994-la-dificil-tarea-de-ensenar-en-la-escuela-la-historia-reciente
- Trepat, A. Cristòfol. *"Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico"*. Editorial Graó de IRIF. Octava Impresión. Barcelona, España. 2015.
- Troncoso Vega, Ricardo. "¿Aula o Jaula? Una mirada docente/crítica al aprendizaje efectivo y afectivo de los jóvenes de Educación Media en Chile". Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Año 4, N°3. Año 2005.

[71]

[70]

ANDAMIO

[73 - 95]

N° 2 - 2017

Vol. 4

¿QUÉ ENTENDEMOS POR PATRIMONIO?

CONCEPTUALIZACIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS Y DE LOS ESTUDIANTES DE LA CIUDAD DE VALPARAÍSO.

WHAT DO WE UNDERSTAND BY HERITAGE?

CONCEPTUALIZATIONS OF THE EDUCATIONAL AGENTS AND STUDENTS OF THE CITY OF VALPARAISO.

O QUE ENTENDEMOS PELO HERITAGE?

CONCEPTUALIZAÇÃO DOS AGENTES EDUCACIONAIS E ESTUDANTES DA CIDADE DE VALPARAÍSO.

Dámaris Collao Donoso

Recomocer la concepción que se presenta tiene por objetivo "Reconocer la concepción que los distintos actores del proceso de enseñanza aprendizaje (profesores, directores de escuelas, gestor cultural, encargado del consejo de cultura) poseen sobre lo que es el patrimonio y sus características". Todo esto con el fin de establecer un diagnóstico sobre las concepciones de los distintos actores del proceso de enseñanza- aprendizaje y determinar de esta forma si existe ambigüedad, diversidad o carencia de profundidad en ella, con el fin de reconocer el estado de la enseñanza del patrimonio en la ciudad y así plantear mejoras. Desde una perspectiva metodológica, se escogió la utilización del método mixto de investigación, con una muestra no probabilistica intencionada de 450 estudiantes de segundo ciclo de educación básica de la ciudad de Valparaíso, distribuidos en la tipología de dependencia que posee el país, más 6 entrevistas a profesores y 6 a directores de colegio.

En términos generales los datos recopilados apuntan a que los discursos de los docentes y directores de escuelas transitan en asignar

¹Profesora de Educación General Básica, mención Historia y Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Máster en Investigación Educativa, Universidad de Valladolid. Profesora Escuela de Pedagogía. Mail: damaris.collao@pucv.cl

al Patrimonio un valor identitario y de herencia, y por su parte, los gestores culturales (encargado de Consejo de Cultura y encargado de Museo) tienen una visión holística ligada a la multidimensionalidad presente en el concepto. La diversidad en cuanto a la profundidad y descripción conceptual de los agentes educativos influye de forma directa en las concepciones de los estudiantes de la ciudad.

Palabras Clave: Didáctica del Patrimonio, Patrimonio cultural, enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT. The research presented is aimed at "Recognizing the conception that the different actors of the teaching-learning process (teachers, school directors, cultural manager, in charge of the cultural council) have on what is the heritage and its characteristics." All this in order to establish a diagnosis about the conceptions of the different actors of the teaching-learning process and determine in this way if there is ambiguity, diversity or lack of depth in it, in order to recognize the state of teaching the In a methodology perspective, the use of the mixed method of research was chosen, with a non-probabilistic sample of 450 students of second cycle of basic education of the city of Valparaiso, distributed in the typology of dependence that Owns the country, plus 6 interviews to teachers and 6 to school directors.

In general terms, the data collected indicate that the speeches of teachers and school directors have a heritage and identity value and, on the other hand, cultural managers (in charge of the Culture Council and in charge of Museum) have a Holistic vision linked to the multi-dimensionality present in the concept. Diversity in terms of depth and conceptual description directly influences the conceptions of the students of the city.

Keywords: Didactics of Heritage, Cultural Heritage, teaching-learning.

RESUMO. A pesquisa apresentada pretende "reconhecer a concepção de que os atores do processo ensino-aprendizagem (professores, diretores, gerente cultural, a cargo do Conselho de Cultura) tem o que é património e as suas características". Tudo isso a fim de estabelecer um diagnóstico sobre as concepções dos atores do processo ensino-aprendizagem e, assim, determinar se exite ambigüidade, diversidade ou a falta de profundidade nele, a fim de reconhecer o estado do ensino património na cidade e, assim, aumentar as melhorias do ponto de vista metodológico, o uso do método de investigação mista foi escolhido, com uma amostra não-probabilistica intencional de 450 alunos do segundo ciclo do ensino básico na cidade de Valparaiso, distribuída no tipo de dependência ele é dono do país, além de 6 entrevistas com professores e diretores 6.

De um modo geral os dados recolhidos sugerem que os discursos dos professores e diretores de escola de trânsito para atribuir o Heritage

> ¿QUÉ ENTENDEMOS POR PATRIMONIO? CONCEPTUALIZACIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS Y DE LOS ESTUDIANTES DE LA CIUDAD DE VALPARAÍSO

um valor de identidade e do património e, entretanto, gestores culturais (a cargo de Conselho para a Cultura e Museu responsável) têm uma visão holística ligados a esta multidimensionalidade no conceito. Diversidade em termos de profundidade e descrição conceitual, influencia diretamente as concepções de estudantes na cidade.

Palavras-chave: Patrimônio Ensino, Patrimônio Cultural, ensino aprendizagem.

INTRODUCCIÓN

Para evitar que el patrimonio cultural se pierda, se enajene, quede oculto e inaccesible a la ciudadanía, debe existir un compromiso de todos los actores involucrados en la educación.² En este sentido, el patrimonio ofrece una multiplicidad de valores educativos que deben ser utilizados para desarrollar más conciencia, más respeto y valoración en los ciudadanos sobre la historia local y aquellos vestigios presentes en la ciudad.

Sin duda la ciudad nos entrega buenas e innumerables oportunidades pedagógicas para educar a la ciudadanía, para trabajar la historia, y la memoria, ya que es en ella donde se alberga gran parte de nuestro patrimonio y es donde se configura la identidad de cada pueblo,³ es a partir de ella que es posible articular trabajos integrados entre diversas disciplinas escolares con el fin de propiciar aprendizajes significativos.

El patrimonio presente en la ciudad, ya sea histórico, cultural, artístico, inmaterial o de cualquier otra índole, se presenta como un fragmento del pasado que forma parte de nuestro presente, siendo en sí mismo uno de los pocos puentes que nos une y nos liga con la herencia histórica y con los valores estéticos, artísticos, tecnológicos e históricos que han tipificado nuestras sociedades. En este sentido, es una de las claves que puede permitir conocer mejor las partes sumergidas del iceberg de nuestra cultura y ello, evidentemente, permitiría conocer mejor la realidad de nuestras sociedades.

[74]

²Rodríguez, Emilio y Ortega, Domingo. "El patrimonio Burgalés. Experiencias didácticas para adultos". En Ballesteros, D., Fernández, C., Molina, J.A., Moreno, P. (Coords.). El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales. Cuenca: AUPDCS- Universidad de Castilla La Mancha. 2003. Pp.379-386.

³López, Carlos. "La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos. Análisis documental." Clío 39. 2003; Solér. Albert. "Patrimonio cultural intangible. Granollers, algunas reflexiones y tres propuestas." Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 59. 2009. Pp. 47-62.

del valor patrimonial que posee, de forma conjunta con la escuela y agentes influiría directamente en la valoración y cuidado de dichos espacios. Pero, esta encuentro que enriquezcan la educación de su ciudadanía. culturales promoviendo actividades, situaciones de aprendizaje, espacios de valorización e identificación solo es posible, si la ciudad trabaja en función llos símbolos y costumbres presentes en los espacios urbanos que habitamos Conocer y reconocer aquellos elementos presentes en nuestra cultura, aque-

patrimonio presente en la ciudad, a través de trabajos sinérgicos que permitan ciudadanía, en sus estudiantes, utilizando para ello el potencial educador del ción de competencias ciudadanas y culturales en una parte importante de su culturales, directores de escuelas y profesores) han trabajado en la promoalrededor. formar a una ciudadanía que valore, proteja y cuide la historia presente a su Valparaíso a través de sus diversos agentes educativos (Municipio, gestores Ante lo señalado, existe un claro desconocimiento sobre cómo la ciudad de

patrimonial de la ciudad, en pro de su fortalecimiento y mejora llo de esta investigación, cuyo fin principal es poner en evidencia la educación la escuela y desde la escuela para la ciudad, marca poderosamente el desarro-La escasa visibilidad de propuestas educativas patrimoniales, desde la ciudad a

SOBRE EL CONCEPTO DE PATRIMONIO

nio y a qué llamamos patrimonio cultural, ya que este concepto es polisémico, na patrimonio y a qué no. difícil de delimitar y aún no está definido de forma acabada a qué se denomi-En primer lugar, parece necesario plantearnos qué entendemos por patrimo-

por herencia y que se transmitía a favor de continuar el linaje. Aún a pesar de Faublée precisa además que, "Le patrimone fait référenc à ce qui est hérité du "legado que una generación deja a sus sucesores para que la vida continúe". de este concepto. Bajo esta idea, Llorenç Prats sostiene que patrimonio es el que esta definición es antigua, bien vale para destacar uno de los significados La sociedad romana llamaba patrimonio al legado del padre que se recibía

¿QUÉ ENTENDEMOS POR PATRIMONIO? CONCEPTUALIZACIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS Y DE LOS ESTUDIANTES DE LA CIUDAD DE VALPARAÍSO

este es el legado que heredamos del pasado passé"s, es decir, una primera aproximación al concepto hace referencia a que

de las cosas. De ahí que debamos completar estas ideas (legado y valoración) algún valor. Ahora bien, sabemos que las valoraciones sociales son dinámicas ción del patrimonio. Esto quiere decir que denominar patrimonio a algo (madiente de su interés utilitario". Hay un sentido social presente en esta acepdel patrimonio tiene además un carácter cambiante. integran posibilidades y perspectivas diversas.7 Es decir, la conceptualización con un entendimiento del patrimonio como algo abierto donde caben y se y cada nueva generación introduce sus propios mecanismos de apropiación terial o inmaterial) está determinado por lo que una sociedad supone tiene Una segunda acepción, dice relación que este puede ser entendido "como todo aquello que socialmente se considera digno de conservación, indepen-

patrimonio cultural puede dividirse en material e inmaterial y según su natuponde a monumentos, grupos de edificios y sitios que tienen valor histórico, en natural y cultural, concibiendo entonces que el patrimonio cultural corresdesde diversas miradas. Este organismo internacional clasifica el patrimonio de sociedades anteriores que trascienden en el tiempo y que serán recordadas todas estas variedades son la herencia recibida, el testimonio de la existencia culo, histórico, industrial, tecnológico, etnológico, bibliográfico, artístico; pero raleza también es posible subdividirlo en monumental, arquitectónico, vernáestético, arqueológico, científico, etnológico, o antropológico. A su vez, este La UNESCO nos orienta, precisando cómo el concepto puede ser entendido en el tuturo.º

ciente al patrimonio mundial, debe poseer una serie de características que la UNESCO estableció en el año 1972, en una convención celebrada en París. Es-Ahora bien, para que un bien cultural sea considerado como obra pertenetas características se traducen en unos criterios, aceptados hoy en día mundial-

[76]

⁴Prats, Llorenç. Antropología y patrimonio. Barcelona. Ariel. 1997. P. 7.

⁵ Faublée, Elisabeth. En sortant de l'école... Musées et patrimoine. Paris. Hachette education.1992. p.13.

⁶ Prats, Llorenç. Antropología y patrimonio. p. 7.

⁷ Mendoza, Marisel. Patrimonio Cultural y procesos educativos: Evaluación al concurso público, vigías del patrimonio. Santiago, Universidad de Chile 2006. p. 25.

⁸ UNESCO. Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural. Paris.

mente y que hacen mención a cuestiones relacionadas con el genio creativo, el ser un testimonio de una tradición cultural, su singularidad y excepcionalidad y el estar asociados directa o tangiblemente con acontecimientos y tradiciones vivas, con ideas o creencias o con obras artísticas y literarias.

Todos estos criterios nos señalan que un bien patrimonial requiere de una sociedad que lo considere obra sin igual, que lo valore, en otras palabras, que lo active. Para ello es importante que este tenga la capacidad de emocionar, evocar, recordar y agradar, tal como lo señalan Prats y Santacana.º Por tanto, la activación de un bien patrimonial requiere, para lograr situarse con importancia dentro de una determinada sociedad, no sólo ser apreciado, sino que debe ser considerado y legitimado socialmente. Tal como nos señala Joaquín Prats y Antonia Hernández, esta legitimación pasa por una triada que lo posiciona en la sociedad y que potencia además la posibilidad de que este bien sea patrimonializable (Ver Esquema 1).ºº

Esquema 1. Triada de activación (creación propia)



Esta triada procede del romanticismo nacionalista, donde los héroes, las batallas, los objetos, tomaban importancia en el deseo de generar identificación con la patria. Hoy en día, si bien estos fundamentos se han matizado, siguen estando presentes y bien valen para promover dicha activación. Además son la guía que establece UNESCO para considerar un bien patrimonio de la humanidad.

i. Barcelona: Primer Segona, S.L. 1999.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR PATRIMONIO? CONCEPTUALIZACIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS Y DE LOS ESTUDIANTES DE LA CIUDAD DE VALPARAÍSO

Aún a pesar de que en un comienzo el patrimonio cultural era el emblema de las naciones, y los bienes patrimoniales constituían la manera de mostrar un Estado unificado, hoy en día, en la era de la globalización, esa identidad nacional se ha visto superada. Se ha construido una identidad que va más allá de los márgenes nacionales, extendiéndose a la transterritorialidad. Pero, aun así, no se ha perdido la idea inicial de reafirmar identidades locales a través del patrimonio. La labor formativa del patrimonio para ello es importante, pues tal como señala Ortega, ello acerca a las personas al entendimiento de sus raíces culturales y a su medio social.¹¹

Bajo la idea de reafirmar identidades locales, durante estos últimos años, la activación del patrimonio urbano ha sido promovida por las autoridades, porque han comprendido que el patrimonio cultural es una opción más dentro de la oferta del consumo cultural. Esta es una razón por la que hoy en día, gran parte de los países del mundo, legislan y promueven el cuidado de los monumentos u obras de arte de valor universal y el rescate de su cultura, ya que esto permite la activación del turismo y por ende de las economías locales.

Considerando lo anterior, se entiende que no existe patrimonio sino existen políticas, instituciones y personas que los pongan en valor. Es decir, el patrimonio cultural no es un fenómeno natural o espontáneo, es un proceso gestado entre la interacción del ser humano, la sociedad y su entorno, ya que este es "una construcción viva del ser humano y que, por tanto, es concebida y tratada de diversas formas en distintos momentos y espacios, y en ocasiones simplemente ignorada"¹², en consecuencia, dependerá de los contextos sociales, políticos y económicos. El rol de las instituciones también nos ayuda a comprender desde donde surgen las contradicciones respecto del reconocimiento de lo que es el patrimonio cultural de aquello que no lo es, debido a que este se constituiría como un campo de confrontación simbólica, en donde el poder constituido legalmente activa y promociona estos símbolos, y la sociedad civil los ratifica.

[78]

⁹ Prats, Joaquim y Santacana, Joan. "Ciudad, educación y valores patrimoniales: la ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos." Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. 59. 2009. Pp. 8-21.

¹⁰ Prats, Joaquim y Hernández, Antonia. Educación por la valoración y conservación del patrimonio. Ajuntament de Barcelona. Institut d'educacio. Por una ciudad comprometida con la educación. Cap. 5. Barcelona: Primer Segona, S.L. 1999.

¹¹ Ortega, Natividad. "El patrimonio expresión de la identidad de un pueblo. El itinerario histórico- artístico como propuesta didáctica." En J. Estepa; F. Friera y R. Piñeiro (Coords). *Identidades y territorios*. Oviedo. KRK, p. 508

¹² García Valecillo, Zaida. "¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural." Revista Pasos, N° 2, 2009. p. 271.

Lo anteriormente señalado implica, que los bienes patrimoniales pueden ser activados desde la misma sociedad civil, por diversos agentes sociales, aunque con cierta relación con el poder. De esta manera, se entiende que "ninguna invención adquiere autoridad hasta que no se legitima como construcción social y que ninguna construcción social se produce espontáneamente sin un discurso previo inventado." 13 Esto quiere decir que las instituciones políticas pueden tener intención de promover la valoración de los bienes patrimoniales, pero será la sociedad civil quien legitimará dicha activación.

Se comprende, entonces, que la valoración de los bienes patrimoniales (sean estos materiales o inmateriales) no es una acción inherente a los mismos, sino una cualidad socialmente atribuida. Esta valoración tal como señala José María Cuenca, puede crecer, disminuir, o incluso desaparecer, y ello dependerá de los diversos cambios que afectan a los seres humanos, cambios que obedecen a los contextos políticos, sociales, nacionales o internacionales entre muchos otros, los cuales inciden directamente sobre esa valoración¹⁴.

Frente a la idea que el patrimonio es una construcción social, Olaia Fontal complementa señalando que el patrimonio cultural es "una selección de bienes y valores de una cultura, que forman parte de la propiedad simbólica o real de determinados grupos, que además permiten procesos de identidad individual y colectiva, y contribuyen a la caracterización de un contexto" ¹⁵. Esta función identitaria forma parte de la polisemia del concepto y desde el ámbito educativo es mayoritariamente considerada y promovida.

Hablar de un proceso de activación cultural o selección, supone un proceso que atañe dimensiones de carácter político, económico y científico que, tanto García Valecillos¹6 como Prats ¹¹ señalan en que éstas se relacionan con el prisma con el que se observa aquello que consideramos patrimonio cultural. Estos tres procesos de activación es posible resumirlos de la siguiente manera: El en-

¿QUÉ ENTENDEMOS POR PATRIMONIO? CONCEPTUALIZACIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS Y DE LOS ESTUDIANTES DE LA CIUDAD DE VALPARAÍSO

foque socio-político, con una función social, consideraría el patrimonio como elemento de cohesión social; el enfoque comercial y turístico, con una función económica, aborda el patrimonio como bien de consumo; y el enfoque para el conocimiento científico, de función cognitiva, demanda la difusión y preservación del conocimiento patrimonial.

Hasta aquí, es posible reconocer que en el concepto de patrimonio coexisten dos aspectos claves: que el patrimonio es creación, y por tanto, invención, y construcción social. Al respecto, algunos teóricos otorgan prioridad a uno de estos aspectos por sobre el otro, y otros, como Llorens Prats, precisan que ambos enfoques serían complementarios, pues forman parte de un mismo proceso ¹⁸. Bajo esta óptica nos situamos, y entendemos que el patrimonio es creación del hombre, heredado, portador de historia, testigo de la acción del ser humano en el tiempo y en el espacio y que, por tanto, es una invención. Y asumimos, además, que es una construcción social identitaria, es decir que requiere de un proceso de selección y activación para ser puesto en valor.

Para que esta activación cabe mencionar que "only a heritage ever reanimated stays relevant"¹⁹, es decir, aquel patrimonio que es legitimado por la población es el que se mantiene vivo. Por ende, es importante dar a conocer a la sociedad el patrimonio que esta posee, con el fin de potenciar la pervivencia de este, su disfrute e identificación.

PROPÓSITOS Y METODOLOGÍA

Este proceso indagativo se sustenta en una metodología mixta, de tipo "sin secuencia concurrente" ²⁰, el que otorga igual prioridad e importancia a los datos obtenidos de forma cualitativa y cuantitativa en la investigación. Para la recolección de información se utilizó una entrevista abierta, la que fue aplicada a una muestra de 6 profesores, 6 directores, 1 gestor cultural de museo y 1 encargado de Cultura de la Ciudad. Y, además se administró un cuestionario a 450 estudiantes de educación básica de Valparaíso.

[08]

[81]

¹³ Prats, Llorenç. Antropología y patrimonio. p. 64.

¹⁴ Cuenca, José. M. "El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial." Revista Tejuela. Vol 19, N° 1, 2014. P. 78.

¹⁵ Fontal, Olaia. *La educación patrimonial.* Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet. Trea, Gijón. 2003. p. 20.

¹6 García Valecillo, Zaida "¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural."

¹⁷ Prats, Llorenç. Antropología y patrimonio

¹⁸ lbíd. P. 63

¹⁹Lowenthal, David. "La fabrication d'un héritage", en Poulot, D (Ed.) *Patrimoine et Moder-tiné., L'Harmattan*, Paris, 1998. p. 124.

²⁰ Creswell, John. W. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches. Thousand Oaks, CA Sage. 2003. p. 16.

patrimonio y sus características" tintos actores del proceso de enseñanza aprendizaje posee sobre lo que es el Este objetivo hace referencia a poder: "Reconocer la concepción que los disdos a partir de uno de los objetivos específicos de esta macro investigación. En las siguientes líneas daremos a conocer los principales hallazgos identifica-

el programa ATLAS.tis, con el fin de comparar, contrastar, organizar concepregularidad 21. tualmente los datos y de esta manera presentar la información con una cierta nica de categorías denominada top dow y buttom up, utilizando para ello Para realizar el análisis de los datos cualitativos recogidos se utilizó una téc-

ANÁLISIS DE RESULTADOS:

El concepto de Patrimonio de los agentes educativos

que la relación permite la valoración, sensibilización y conservación del Patri-Hasta aquí hemos señalado que no es posible hablar de Patrimonio sin consinas que deciden que vale"22. monio. Es decir, "si el patrimonio tiene valor es justamente porque hay persoderar que su existencia depende del vínculo entre las personas y los bienes, ya

y el grado de responsabilidad por su cuidado con que será abordado por la tiene diversas formas de ser comprendido, contiene significados diversos y dependerá, por tanto, del significado que sea que se le atribuya, la sensibilidad También se ha indicado que el concepto es polisémico y, por ende, complejo,

en comunidad. Ballart y Tresseras, sobre ello señalan que el Patrimonio es el mos de un Patrimonio que les pertenece a todos y que además se construye que el concepto aglutina el sentido de "herencia colectiva", es decir, habla-Aunque el concepto de Patrimonio en una de sus acepciones se entienda como "conjunto de bienes tangibles e intangibles, que constituyen la herencia de un herencia individual (bienes heredados de un padre a su hijo), comprendemos

¿QUÉ ENTENDEMOS POR PATRIMONIO? CONCEPTUALIZACIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS Y DE LOS ESTUDIANTES DE LA CIUDAD DE VALPARAÍSO

grupo humano y que refuerzan emocionalmente su sentido de comunidad con una identidad propia y que son percibidos por otros como característicos"23.

que se quiera transmitir. De alguna forma qué se entienda por Patrimonio afectará la didáctica, la divulgación o difusión del mismo. ma de comprensión incidirá de forma directa sobre la educación patrimonial Las diversas miradas que se asocian al concepto nos hacen suponer que su for-

presente en su comunidad y la trascendencia de su preservación y apropiación. comprender la manera en que estos proyectan la importancia del patrimonio de la ciudad de Valparaíso, toma sentido, pues, a partir de ello es posible sos actores o agentes que participan del proceso educativo de la población Por todo ello es que reconocer qué sentido tiene el patrimonio para los diver-

que el patrimonio puede ser comprendido desde cinco ópticas: de significados de este concepto, una de ellas es Olaia Fontal, quien considera Diversos autores han propuesto claves para la interpretación de la polisemia

Tabla 1. Clasificación del concepto Patrimonio (Fontal, 2003)

Clasificación del concepto de Patrimonio	Características
Como propiedad herencia	Presente la idea de legado cultural, herencia del pasado.
Como selección	Selección cultural, relativa y versátil, dependiente de los sujetos. Historicidad evidenciada.
Como sedimento de la parcela cultural	Entendida bajo la idea de "memoria histórica", como el residuo que queda del pasado.
Como conformador de identidad	Instrumento de identidad colectiva. Es un recursos que permite definir una cultura de otra.
Multidimensional	Aglutinador no solo de los bienes artísticos y monumentales del pasado, sino que también se abre a las diversas manifestaciones culturales inmateriales.

tinuo cambio y ello ha complejizado la mirada en los procesos de educación patrimonial presente en las ciudades, pues perviven, en ocasiones, procesos Este concepto, como se ha dicho en apartados anteriores, ha ido en un con-

[82]

²¹ Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y Garcés, Eduardo. Metodología de Investigación Cualitativa. Málaga. Algibe. 1999; Thiebaut, Carlos. Conceptos fundamentales de Filosofía. Madrid: Alianza. 1998.

²² Fontal, Olaia. La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet Trea, Gijón. 2013. p.10.

²³ Ballart, Josep; Tresseras , Juan. Gestion del Patrimonio cultural. Madrid: Ariel. 2001. p. 11.

de patrimonialización que están siendo abordados bajo lógicas basadas en el sentido de "herencia" y "selección" dejando de lado la mirada multidimensional del mismo, todo ello, porque las visiones de los gestores patrimoniales y de los educadores se fundamentan en visiones tradicionales de lo que es o no Patrimonio²⁴.

Para poder reconocer los patrones de significado presente en las conceptualizaciones de los diversos agentes educativos de la ciudad de Valparaíso y así reconocer con ello los procesos de patrimonialización presentes, se consideró las ópticas señaladas anteriormente y, para precisar sobre la conceptualización didáctica del mismo, utilizaremos la clasificación del concepto según un modelo interpretativo generado por Neus González y Joan Pagès:

Tabla 2. Esquema interpretativo para la conceptualización de Patrimonio (González Monfort y Pagès, 2005, p.11)

Imagen Ilustración (coleccionismo) Ninguno Actitudinal tradicional Documento fuente Objeto Descriptiva Conceptual actitudinal Científico Medio entorno Recurso Cultural Procedimental actitudinal Activo - instrumento de comunicación Contenido Crítico Contenidos integrados Crítico	Conceptualización didáctica	Valor educativo	Finalidad educativa	Contenido	Modelo curricular
ente Objeto Descriptiva Conceptual actitudinal Recurso Cultural Procedimental actitudinal rivo Contenido Crítico Contenidos integrados	lmagen	llustración (coleccionismo)	Ninguno	Actitudinal	tradicional
Recurso Cultural Procedimental actitudinal ivo Se Contenido Crítico Contenidos integrados	Documento fuente	Objeto	Descriptiva	Conceptual actitudinal	Científico
ativo Contenido Crítico Contenidos integrados	Medio entorno	Recurso	Cultural	Procedimental actitudinal	Activo
	Recurso educativo – instrumento de comunicación	Contenido	Crítico	Contenidos integrados	Crítico

Es necesario señalar que, en las entrevistas realizadas a los agentes educativos, hay un eclecticismo al momento de conceptualizar lo que para ellos es el Patrimonio. Lo que ratifica la pervivencia de miradas variadas sobre el tema, las que no logran confluir para generar procesos educativos potentes que deriven en acciones patrimoniales efectivas.

Una de las visiones que poseen los agentes educativos de la ciudad de Valparaíso sobre el Patrimonio, está ligada principalmente al entendimiento de este como herencia:

¿QUÉ ENTENDEMOS POR PATRIMONIO? CONCEPTUALIZACIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS Y DE LOS ESTUDIANTES DE LA CIUDAD DE VALPARAÍSO

"La riqueza que tiene la ciudad, de sus estamentos antiguos, de su monumento, etc., que es el tesoro que tiene la ciudad". (P 7: DEP1. doc - 7:12).

Esta idea de herencia que atestigua el origen latino de la palabra "Patrimonium", y que además encuentra su referencia a lo que el diccionario nos señala como tal, es una conceptualización limitada. No es desestimable, pero la escasa comprensión de su profundidad da pie para pensar que si un director de escuela, o varios como es el caso, considera solo esta acepción, limitaría el potencial educador que este tiene en la conformación no solo de la identidad de sus estudiantes, sino que de la comunidad.

Esta conceptualización principalmente la señalan profesores y directores de escuelas, como se puede ver en la siguiente síntesis ligada a este significado del concepto:

Tabla 3. Conceptualización ligada al sentido de herencia (creación propia)

Conceptualización ligada al sentido de herencia.	encia.
Profesores Dire	Directores de Escuela
"El patrimonio es un conjunto de elementos materiales, inmateriales, que se relacionan con el origen, con las costumbres de una localidad". (P 1: PEP1.doc - 1:16) rods esta el f.	"El patrimonio es el legado imprescindible, intangible que tenemos, que nos han dejado todos nuestros ancestros y está plasmado en los elementos culturales que conforman una ciudad". (P 8: DEP2.doc - 8:14) "El patrimonio es un conducto que se conforma por lo material e inmaterial, es todo aquello que nosotros poseemos como legado y que esa herencia que tenemos y que nos permite comprender la historicidad que estamos viviendo, es proyectarnos también en el futuro". (P12: DES2.doc - 12:10)

Hay un sentido de Patrimonio puesto desde lo pasado o provisto por antepasados que marca poderosamente las conceptualizaciones expuestas. Este indicador nos hace reflexionar sobre la idea de pasado que puedan considerar los entrevistados. ¿A qué pasado se refieren? al pasado reciente o a un pasado originario, y si es este último ¿a qué origen se remontarán? Comprender que el Patrimonio si bien es un elemento tangible y memorial de pasado, es también parte de la construcción del presente que será pasado. Por tanto, una visión solo entendida desde un concepto de pasado acabado limitaría éste

[84]

²⁴ Jiménez, Rocío; Cuenca, José. M. y Ferreras, Mario. "Relaciones entre las concepciones del profesorado y los gestores en la educación patrimonial." Estepa, Jesús(Ed), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: Investigaciones y Experiencias*. Publicaciones Universidad de Huelva. 2013. p.75.

a comprender que solo debemos considerar Patrimonio a las piedras que cimentaron la primera calle de la ciudad y no, por ejemplo, el nuevo servicio de ascensores o funiculares instalados.

Frente a esta idea comprendemos que la línea imaginaria entre pasado y presente es poco clara y por tanto, tal como señala Fontal, "los mecanismos de transmisión de la herencia cultural contienen periodos temporales desiguales y, por esto mismo, la herencia del legado patrimonial puede hacer que seamos nosotros sus primeros legatarios o, por el contrario, ese legado puede llevar miles de años en proceso de transmisión" ²⁵. Esto quiere decir, que el valor que le asignamos al Patrimonio como obra del pasado, no debe limitarse solo a ese pasado heredado de generación en generación, sino que debe ser asignado también al Patrimonio reciente.

La segunda idea que prevalece en las conceptualizaciones de los agentes educativos está unida al sentido de identidad. Se referencia esta idea a que el Patrimonio configura una distinción, una imagen individual y colectiva.

"Patrimonio es todo lo que te identifica como parte de una ciudad, ya sea, la cultura culinaria, el tipo de forma de hablar, los lugares, todo lo que forma parte de la identidad. La gente que es porteña, se distingue del resto por distintas cosas, ya sea, por su forma de ser, por su forma de desplazarse en su ciudad (suben cerros, caminan grandes tramos, etc.)" (P 6: PES2.doc - 6:1).

Tal como señala Fontal, en ocasiones para poder describirnos y señalar aquello que nos configura como individuos, hacemos referencias a las tradiciones, a hechos de nuestra historia o a las costumbres que nos identifican y que forman parte de nuestra memoria²⁶. Todos estos elementos en la medida que son compartidos se transforman en sellos culturales que permiten la generación de lazos (invisibles) que unen a un determinado grupo humano y al espacio que estos habitan.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR PATRIMONIO? CONCEPTUALIZACIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS Y DE LOS ESTUDIANTES DE LA CIUDAD DE VALPARAÍSO

Esta idea de "Patrimonio como identidad" está presente en el discurso de los docentes y de los directivos de escuela con mayor claridad que de los gestores culturales:

Tabla 4. Conceptualización ligada al sentido de identidad (creación propia)

Conceptualización	Conceptualización ligada al sentido de identidad
Profesores	Directores de Escuela
"No tiene una sola respuesta. El	"El patrimonio es historia, identidad y orgullo". (P10: DEPR2 doc - 10:13)
parte de una historia, de una	"Creo que es todo aquello que te conecta, de
identidad en común, de tradición, de	alguna forma con tus raíces. Creo que el valor
una cultura más que un edificio. Tiene	patrimonial es como uno de los escalafones, si
que ver más con un sentimiento que	pensamos en la sociedad como un edificio, es
con una materialidad, ya que esto	uno de los hitos fundantes. En el fondo conocer,
es lo que permanece. El material en	no sólo tu historia inmediata, sino la historia
algún momento no va a estar, pero sí	de la ciudad, el valor del patrimonio tangible e
permanece el sentimiento hacia esa	intangible". (P 9: DEPR1.doc - 9:24)
identidad". (P 2: PEP2.doc - 2:17)	
"El patrimonio no es sólo algo	
material, sino que es algo que es lo	
tangible e intangible. Y es lo que	
nos da, nos liga a un lugar, nos da	
cierta identidad y nos da un contexto	
a nosotros. Entonces el patrimonio	
es algo casi familiar, tangible e	
intangible (las costumbres, tradiciones	
que tiene un lugar, las cosas que se	
hacen) va generando un patrimonio".	
(P 4: PEPR2.doc - 4:16	

El papel de los docentes y de los directivos de escuela en la promoción de procesos de patrimonialización e identificación de los estudiantes, con aquella selección cultural que se ha establecido para fortalecer los lazos identitarios de la ciudadanía, es una tarea que debe ser consciente, consecuente y por tanto sistemática para que pueda ser comprendida por los estudiantes. Es decir, el proceso educativo debiese considerar el recurso patrimonial para generar lazos de pertenencia (como señala el programa de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales) e identificación con su entorno, y con ello potenciar la generación de una ciudadanía activa cívicamente en el cuidado y valoración de los elementos culturales que les constituye.

Hasta aquí principalmente los docentes y directores aluden al sentido de herencia e identidad como elementos referenciales al concepto de Patrimonio, aun cuando de forma superficial hacen mención a los elementos culturales inmateriales como un elemento presente en dicha conceptualización. Por su

²⁵ Fontal, Olaia. *La educación patrimonial.* Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet. Trea, Gijón. 2003. P. 33.

²⁶ Fontal, Olaia. *La educación patrimonial*. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet Trea, Gijón. *p. 39*.

parte, los gestores culturales (encargado de museo y encargado del Consejo de Cultura), tienen una visión holística del concepto que, además, de incorporar el aspecto muldimensional, son críticos sobre el mismo.

"Mira yo estoy bastante influenciado por lo que hacemos nosotros aquí en el patrimonio ¿no?, entonces tengo una mirada del patrimonio mucho más desde lo inmaterial, que desde el objeto, desde el edificio ¿no?, y por lo tanto la primera cosa que yo entiendo es que el patrimonio es vivo, ó sea, es de alguna manera cambiante y es cambiante en la medida que la comunidad también va evolucionando en su proceso, entonces tengo ciertos conflictos con la preservación del patrimonio, desde el punto de vista como del congelamiento de un algo, de una foto, de una...tengo más que ver con un concepto de patrimonio donde hay unas ciertas acciones, procesos, imágenes, símbolos, que identifican una comunidad pero que acompañan también el desarrollo de esa comunidad en su... es como que garantiza de alguna manera una identidad pero no necesariamente". (P14: ECC-Entrevista Consejo de la Cultura.doc - 14:34).

"El patrimonio no es solo los edificios históricos, sino todo mi entorno forma parte de este patrimonio, incluso el no solo el patrimonio tangible sino el intangible, esas voces locales que tenemos, estas historias que son de acá, solamente de la zona y hay que rescatarlas, la identidad local es súper importante, es terriblemente importante para generar estos vínculos y estos cuidados, si no se generan. Es fundamental". (P13: EGC- Entrevista Gestor Cultural.doc - 13:5).

Resaltamos la idea presente en este discurso, sobre "patrimonio vivo", porque incorpora un elemento diferente a los expuesto en las otras entrevistas. Es decir, hay una idea de Patrimonio que no es estática ni dada, sino que considera que se crea y recrea continuamente, en la medida que el hombre asigna valor a aquello que le rodea.

Esto nos permite considerar las diferencias en cuanto a profundidad y extensión en la conceptualización que cada agente educativo posee respecto al Patrimonio. Por una parte, encontramos a docentes y directivos con una visión que aglutina dos ámbitos presentes en el concepto y que además resaltan la idea de un Patrimonio dado y estático. Y la visión de los gestores culturales, por su parte es profunda y aporta una visión constructiva de lo que es el Patrimonio.

[88]

¿QUÉ ENTENDEMOS POR PATRIMONIO? CONCEPTUALIZACIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS Y DE LOS ESTUDIANTES DE LA CIUDAD DE VALPARAÍSO

Ahora bien, si clasificamos los discursos considerando el esquema interpretativo de González Monfort y Pagès²⁷ (2005), podemos posicionarnos en la concepción didáctica que hay detrás de los discursos de los agentes educativos entrevistados.

Hay una coincidencia frente a aquellos que señalaron el sentido de herencia presente en el Patrimonio, con la idea de colección o tesoros que hay que preservar.

Tabla 5. Conceptualización didáctica ligada al concepto de imagen. (creación propia)

Conceptualización didáctica ligada al concepto de imagen

"La riqueza que tiene la ciudad, de sus estamentos antiguos, sus monumentos, etc. que es el tesoro que tiene la ciudad". (P 7: DEP1.doc - 7:12)

Es interesante analizar el discurso de un director de colegio público, quien manifiesta una concepción didáctica basada en el coleccionismo, desde una perspectiva tradicional, una idea anquilosada del concepto que preocupa, si entendemos que la mayor cantidad de alumnos que asisten a una escuela pública proviene de estratos socio-económicos bajos en Chile, hecho que nos hace suponer el impacto negativo de una dirección escolar que se sostenga sobre este tipo de concepciones, pues esto limitaría la posibilidad de construir experiencias en el alumnado que les permita generar pensamiento crítico y creativo frente a las dificultades de su entorno, físico, social y cultural.

La conceptualización didáctica predominante en los entrevistados, está puesta en la idea del concepto de Patrimonio como "medio-entorno". Es decir, unido al concepto de identidad social y cultural, tal como se clasificó anteriormente, se considera que el Patrimonio es un recurso que permite la identificación y por tanto el sentido de pertenencia.

_

[89]

²⁷ González Monfort, Neus y Pagès, Joan. "Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Sugerencias para la formación inicial y continuada del profesorado". Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire. 2005. Pp. 1-16. 2005. Recuperado en:ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/apprentissages-et-

Tabla 6. Conceptualización didáctica ligada al concepto de Medio-entorno. (creación propia)

Hasta aquí es posible ver que las clasificaciones (tanto de González Monfort y Pagès, como de Fontal) son congruentes entre sí, y permite ver que desde la didáctica los fines que cada conceptualización contiene son factibles de asociar a los significados del concepto de Patrimonio antes expuestos. Es decir, los discursos son factibles de clasificar según las siguientes ideas: herencia / imagen, identidad / medio-entorno y multidimensión/ recurso educativo- instrumento de comunicación.

Por su parte la visión de los estudiantes, frente a la pregunta 1 del cuestionario que les fue aplicado que hacía mención a "según tu conocimiento el concepto de Patrimonio Cultural se puede definir como" a nivel general es la siguiente:

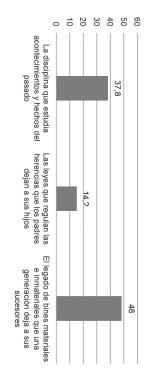
calmal se bacac delinii collo, a linci Bellelal es

¿QUÉ ENTENDEMOS POR PATRIMONIO? CONCEPTUALIZACIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS Y DE LOS ESTUDIANTES DE LA CIUDAD DE VALPARAÍSO

Gráfico 1. Conceptualización de Patrimonio; visión general (creación propia)

PATRIMONIO CULTURAL SE PUEDE DEFINIR COMO

1. SEGÚN TU CONOCIMIENTO EL CONCEPTO DE



En términos generales, la conceptualización de los alumnos está orientada principalmente a considerar el Patrimonio como "El legado de bienes materiales e inmateriales que una generación deja a sus sucesores". Es decir, se decantan por una visión orientada a la visión de herencia, la cual coincide con la predominancia conceptual que manifiestan docentes y directivos de escuelas.

Gráfico 2. Conceptualización de Patrimonio por tipología escolar. (creación propia)

1. SEGÚN TU CONOCIMIENTO EL CONCEPTO DE PATRIMONIO

40 60 20 0 acontecimientos y hechos del La disciplina que estudia 34,7 pasado 38 40,7 **CULTURAL SE PUEDE DEFINIR COMO:** ■ Particular ■ Subvencionado ■ Municipa Las leyes que regulan las herencias que los padres dejan a sus hijos 11,3 inmateriales que una generación El legado de bienes materiales e deja a sus sucesores 40 50,7 53,3

Al analizar la comprensión del concepto de patrimonio por cada uno de los establecimientos educativos encuestados (Públicos, Privados y Subvencionados), se evidencia que no existen diferencias por tipología de establecimiento. Para la gran mayoría de los alumnos, indistintamente del colegio en el que se

[90]

eduquen, el patrimonio es considerado como "El legado de bienes materiales e inmateriales que una generación deja a sus sucesores". En segundo lugar, establecieron que el concepto corresponde a "la disciplina que estudia acontecimientos y hechos del pasado" y finalmente la tercera conceptualización que destacó, permite visualizar el Patrimonio como "las leyes que regulan las herencias que los padres dejan a sus hijos".

CONCLUSIONES

Frente a lo anteriormente expuesto, es interesante reconocer que los hallazgos sobre este aspecto muestran diferencia entre la visión de los profesores y directivos de escuela en comparación con la visión de los gestores culturales.

En cuanto a lo que reconocen como Patrimonio los diversos actores que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, la diferencia conceptual estaría dada principalmente por los procesos formativos de los grupos indagados. Los docentes entrevistados presentan una formación académica en Educación Básica principalmente, y por tanto una visión generalista de las disciplinas que enseñan. Por su parte los gestores entrevistados son Licenciados en Historia del Arte, quienes han profundizado su saber con postgrados en el área de experticia. Es decir, hay diferencias formativas sustanciales que marcan la concepción de aquello que entienden por Patrimonio.

Con relación a la conceptualización que los grupos realizan, es posible lo siguiente:

- Los discursos de los directores de escuelas y profesores transitan en asignar al Patrimonio un valor identitario y de herencia.
- Los gestores culturales (encargado de Consejo de Cultura y encargado de Museo) tienen una visión holística ligada a la multidimensión presente en el Patrimonio.

Es importante resaltar que el papel de los docentes y de los directivos de escuela en la promoción de procesos de patrimonialización e identificación de los estudiantes debe ser consciente, consecuente y sistemática, para que sea efectiva en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, la planificación y organización de acciones destinadas a este fin, por parte de los establecimientos educativos debe intencionar procesos holísticos que potencien el fortalecimiento de una ciudadanía activa, que reconozca en su entorno aquellos elementos que les permitan consolidar no solo su identidad individual sino que también aquella colectiva.

[92]

¿QUÉ ENTENDEMOS POR PATRIMONIO? CONCEPTUALIZACIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS Y DE LOS ESTUDIANTES DE LA CIUDAD DE VALPARAÍSO

Reconocemos el potencial que tiene un trabajo sinérgico con los encargados de museos y gestores culturales, ya que el saber y conocimiento que estos poseen enriquece la labor docente y por tanto favorece la comprensión, por parte del alumnado de la ciudad, de aquellos elementos comunes y particulares, que permiten distinción, identificación y consolidan lazos de pertenencia.

Si esta sinergia propuesta se da, beneficia por tanto el enriquecimiento no solo conceptual sino que compentencial de los alumnos, en cuanto agentes de cambio social, dentro de los espacios (ciudades) que estos habitan.

BIBLIOGRAFÍA:

- Ballart, Josep y Tresseras , Juan. Gestión del Patrimonio cultural. Madrid: Ariel. 2001.
- Creswell, John W. Research design: Qualitative, quantitative, ve, and mixed approaches. Thousand Oaks, CA: Sage. 2003.
- Cuenca, José M. "El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial." Revista *Tejuela*. Vol 19, N° 1. 2014. P. 76-96.
- Fontal, Olaia. (2003). Enseñar y aprender patrimonio en el museo. En Roser, Calaf (Coord). Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio. Trea, Gijón, 2003. P 49-78.
- Fontal, Olaia. La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet. Trea, Gijón. 2003.
- Fontal, O. La Educación Patrimonial. Del patrimonio a las Personas. Trea, Gijón. 2013.
- Faublée, Elisabeth. En sortant de l'école... Musées et patrimoine. Paris: Hachette education. 1992.
- García Valecillo, Zaida. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. Revista Pasos, 2, Pp. 271-280.

[93]

- González Monfort, Neus y Pagès, Joan. "Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Sugerencias para la formación inicial y continuada del profesorado." Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire. 2005. Pp. 1-16. Recuperado en:ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/apprentissages-et-
- Jiménez, Rocío; Cuenca, José, M. y Ferreras, Mario. "Relaciones entre las concepciones del profesorado y los gestores en la educación patrimonial". En Estepa, Jesús (Ed) La educación patrimonial en la escuela y el museo: Investigaciones y Experiencias. Publicaciones Universidad de Huelva. 2013. Pp. 61-80.
- López, Carlos. "La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos. Análisis documental". Clío 39. 2013.
- Lowenthal, David. "La fabrication d'un héritage", en D. Poulot (Ed.) (1998). Patrimoine et Modertiné., L'Harmattan, Paris, Pp. 107-127.
- Mendoza, Marisel. Patrimonio Cultural y procesos educativos: Evaluación al concurso público, vigías del patrimonio. Santiago, Universidad de Chile. 2006.
- Ortega, Morales, Natividad. "El patrimonio expresión de la identidad de un pueblo. El itinerario histórico-artístico como propuesta didáctica." En J. Estepa; F. Friera y R. Piñeiro (Coords): *Identidades y territorios*. Oviedo: KRK, 2001. Pp. 507-516.
- Prats, Llorenç. Antropología y patrimonio. Barcelona: Ariel. 1997.
- Prats, Joaquín y Santacana, Joan. "La ciudad: un espacio para aprender. Aula de innovación educativa". 182. 2009.
 Pp. 47-51.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR PATRIMONIO? CONCEPTUALIZACIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS Y DE LOS ESTUDIANTES DE LA CIUDAD DE VALPARAÍSO

- Prats, Joaquín y Santacana, Joan. "Ciudad, educación y valores patrimoniales: la ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos." *Íber: didáctica de las* ciencias sociales, geografía e historia. 59. 2009. Pp. 8-21.
- Prats, Joaquín y Hernández, Antonia. "Educación por la valoración y conservación del patrimonio." En Ajuntament de Barcelona. Institut d'educacio. Por una ciudad comprometida con la educación. 1, cap 5. Barcelona: Primer Segona, S.L. 1999. Recuperado en: http://www.histodidactica.es/CCSS/Patrimoni%20en%20imeb.pdf
- Lowenthal, David. "La fabrication d'un héritage". En Poulot, D. (Ed.) Patrimoine et Modertiné., L'Harmattan, Paris, 1998. Pp. 107-127.
- Rodríguez, Emilio y Ortega, Domingo." El patrimonio Burgalés. Experiencias didácticas para adultos." En Ballesteros, D., Fernández, C., Molina, J.A., Moreno, P. (Coords.). El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales. (379-386). Cuenca: AUPDCS- Universidad de Castilla La Mancha. 2003.
- Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y Garcés, Eduardo. Metodología de Investigación Cualitativa. Málaga Algibe. 1998
- Santacana, Joan y Hernández Cardona, Xavier. Museología crítica. Editorial Trea. España. Barcelona. 2006.
- Solér. Amparo. Patrimonio cultural intangible. Granollers, algunas reflexiones y tres propuestas. Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 59. (47-62).2009.
- Thiebaut, Carlos. Conceptos fundamentales de Filosofía.
 Madrid: Alianza.1998.
- UNESCO. Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural, Paris. 1972.

[95]

[94]

AND AMIO Vol. 4 N° 2 - 2017

[97 - 117]

ENSEÑANZA DE PUEBLOS ORIGINARIOS DE CHILE CENTRAL: PROMAUCAES, OMISIÓN EN LA EDUCACIÓN, DEUDA CON EL PATRIMONIO¹

TEACHING OF NATIVE PEOPLES OF CENTRAL CHILE: PROMAUCAES, OMISSION IN EDUCATION, DEBT WITH THE HERITAGE

ENSINO DE POVOS ORIGINARIOS DO CHILE CENTRAL: PROMAUCAES, OMISSÃO NA EDUCAÇÃO, DÍVIDA COM O PATRIMÓNIO

Alejandra Olave Pozo²

RESUMEN. Desde la mirada educativa se evidencia una omisión y deuda con los pueblos originarios de Chile central, especialmente con el grupo conocido como Promaucaes, habitantes ancestrales cuya enseñanza no se replica en la formación de los niños y jóvenes chilenos dejando un vacío en los contenidos y en la propia historia.

La investigación aborda la importancia de educar a las nuevas generaciones para conocer sus pueblos originarios, patrimonio cultural, rescatando las tradiciones mediante el conocimiento de culturas que dieron origen a las manifestaciones que han perdurado profundizando sobre la etnohistoria de la zona central del país, que se ha visto mermada buscando acercar a la comunidad a sus raíces y a desarrollar un sentido de pertenencia.

Desde la base historiográfica, pasando por los objetivos de aprendizaje planteados por el Ministerio de Educación y el testimonio de profesores de la provincia de Curicó, se pone a disposición de la comunidad una investigación de historia local aportando en su relato etnohistórico y ahonda en las estrategias utilizadas por los docentes de la provincia de Curicó para aplicar en sus clases contenidos relacionados con el tema, objetivo principal de la investigación.

^{&#}x27;Parte de tesis denominada "Promaucaes de Chile central: Omisión en la educación, deuda con la identidad y el patrimonio" UCM, Curicó 2016.

²Alejandra Olave Pozo, Profesora de Enseñanza Básica con mención en Ciencias Sociales, Licenciada en Educación de la Universidad Católica del Maule. Alejandra gop@gmail.com historiayeducacionpatrimonial@gmail.com

La participación ciudadana es clave a la hora de enfrentar problemáticas relacionadas al cuidado patrimonial y rescate de su propia historia, es por ello que desde la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales se busca establecer una base sólida de conocimientos que permitan a los individuos reconocer en su entorno su identidad y pertenencia con una mirada responsable.

Palabras clave: Promaucaes – Educación – Patrimonio – Identidad.

ABSTRACT. From the educational viewpoint evidenced an omission and debt with the indigenous peoples of Chile central, especially with the group known as Promaucaes ancestral inhabitants whose teaching is not replicated in the formation of children and young Chilean leaving a vacuum in the content and in our own history.

It researchaproach the importance of educate to them new generations for know their peoples originating, its heritage cultural intangible, rescuing them traditions through the knowledge of them cultures that gave origin to them manifestations that have to persist deepening on the ethnohistory of the area central of the country that is has seen diminished.

From the historiographical base, passing through the learning objectives set by the Ministry of education and the witness of teachers of the province of Curicó puts at the disposal of the community local history research bringing his story ethnohistorical and delves into the strategies used by teachers in the province of Curicó to apply in their subject-matter classes related to the topic being the main objective of the research.

Citizen participation is key in dealing with problems related to the heritage care and rescue of their own history, that is why from the teaching and learning of Social Sciences seeks to establish a solid base of knowledge that allow individuals to recognize their identity and belonging with a responsible look in your environment.

Keyword. Promaucaes – Education – Patrimony-Identity.

RESUMO. Desde de uma perspectiva educativa se evidência uma omissão e dívida com os povos originarios do centro do Chile, especialmente com um grupo conhecido como Promaucaes, habitantes ancestrais cujo ensino não responde na formação das criancas e jovens chilenos deixando um vazio nos conteúdos e na própria história.

A investigação inclui a importância de educar ás novas gerações, para conhecer seus povos originarios, património cultural, resgatando as tradições mediante o conhecimento de culturas que deram origem às manifestações que têm permanecido, aprofundando sobre a etnohistoria da zona central do país onde se observou um retroceso

ENSEÑANZA DE PUEBLOS ORIGINARIOS DE CHILE CENTRAL: PROMAUCAES, OMISIÓN EN LA EDUCACIÓN, DEUDA CON EL PATRIMONIO

buscando aproximar à comunidade a suas raízes e a desenvolver um sentido de pertencer.

Desde da base historiográfica, passando pelos objectivos de aprendizagem propostos pelo Ministério de Educação e a entrevista de professores da região de Curicó põe-se a disposição da comunidade uma investigação da história local contribuindo em seu relato etnohistórico e introduzindo nas estratégias utilizadas pelos profesores da região de Curicó para aplicar em suas aulas conteudos relacionados com o tema sendo este o objectivo principal da investigação.

A participação cidadã é chave quando se enfrenta problemáticas relacionadas ao cuidado patrimonial e ao resgate de sua própria história e é por isso que desde o ensino e aprendizagem das Ciências Sociais se procura estabelecer uma base sólida de conhecimentos que permitam aos indivíduos reconhecer em seu ambiente, sua identidade e pertence com uma perspectiva responsável.

Palavras chaves. Promaucaes — Educação — Património — Identidade.

INTRODUCCIÓN

Las transposiciones didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Chile han dejado apartada de su relato a la zona central y el desarrollo de los habitantes primigenios que dan origen a la cultura tan diversa que podemos apreciar en la actualidad. La investigación que recogen estás páginas presentan a uno de los pueblos más importantes en la configuración de la sociedad chilena, especialmente enfocados en la zona maulina: los Promaucaes.

Mediante el rescate patrimonial y análisis de la información entregada por docentes, que desarrollan su trabajo en escenarios educativos públicos, subvencionados y privados de la provincia de Curicó, se pretende demostrar la relevancia de mantener vigente el relato que permita conocer en profundidad a tan importante grupo humano perteneciente a Chile central y, que por años, se ha mantenido excluido de los temas más revisados en el plano educativo, dejando con ello una deuda con el patrimonio cultural material e inmaterial de la zona.

La investigación propone, en primera instancia, un análisis de las metodologías y estrategias vinculadas a la enseñanza de los *Promaucaes* en colegios privados, subvencionados y públicos de la provincia de Curicó complementándose con un reconocimiento de los aspectos relevantes de este pueblo para ser transmitidos como contenidos educativos utilizando archivos y trabajos previos realizados por investigadores expertos en el área como material de consulta, para que los estudiantes sean capaces de trabajar con fuentes directas

e indirectas tomando un rol activo-participativo en el proceso de enseñanzaaprendizaje, con un paradigma educativo basado en el aprendizaje significativo y confiando que el protagonismo de los estudiantes es fundamental para el éxito y cumplimiento de los objetivos de educar en la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales utilizando herramientas didácticas que sean un camino viable para la construcción de una verdadera comunidad educativa comprometida con el progreso de los niños y jóvenes a los que se les está educando.

El aula debe transformarse en un espacio en donde la historia se viva, destruyendo y reconstruyendo conceptos y procesos con el fin de acercarla a las nuevas generaciones y la sociedad en su totalidad.

En el contexto educativo de la provincia de Curicó, la enseñanza de historias locales y patrimonio cultural inmaterial se ve mermada por una falta de difusión de parte de los profesores hacia los estudiantes. El problema se puede llevar a nivel nacional donde la educación no ha transmitido los conocimientos pertinentes sobre la importancia de los pueblos originarios de Chile central, pero se torna preocupante la situación cuando en el propio entorno que albergó a estos habitantes se omite la enseñanza. Tras la búsqueda de datos concretos para la investigación, se ha logrado establecer una problemática relacionada con los escasos antecedentes de la historia de los *Promaucaes*, así como una no visibilización de este pueblo en la enseñanza de las Ciencias Sociales, especialmente en la zona en que ellos se desarrollaron.

La falta de contenidos relacionados al punto que se expone en la investigación da cuenta de una realidad que es transversal a los diferentes escenarios educacionales que se presentan en nuestro país y en la provincia curicana, esto quiere decir que tanto en escuelas municipales como en establecimientos particulares subvencionados y privados, los *Promaucaes* no son considerados como aspecto esencial en la enseñanza y promoción de Historia y Ciencias Sociales.

MARCO REFERENCIAL

Tomando a la Historia Regional y Local como herramientas significativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en su metodología como en los antecedentes que se consideran para el trabajo escolar en enseñanza básica, la historia del lugar en donde se ejecutan las indagaciones resulta ser una guía que permite dilucidar el pasado de la localidad y con ello dar cuenta de una problemática que se arrastra hace mucho tiempo toda vez que parte de los relatos parecen haber sido sacados de todo registro omitiendo piezas claves

ENSEÑANZA DE PUEBLOS ORIGINARIOS DE CHILE CENTRAL: PROMAUCAES, OMISIÓN EN LA EDUCACIÓN, DEUDA CON EL PATRIMONIO

que son esenciales para la contribución de una identidad como comunidad y así hablar con propiedad de las proyecciones que se realizan para el desarrollo en la zona en diferentes direcciones.

Se evidencia una no visibilizaciónde los pueblos precolombinos de Chile central y los hechos ocurridos en la zona previa llegada de los colonizadores españoles. Pareciera que la historia que es relevante sólo se registra a partir de la fundación de las ciudades o villorrios en el proceso de conquista de Chile. Es así como la historia de los pueblos nativos que se desarrollaron en el territorio con una presencia que se remonta incluso a miles de años queda a la deriva, dejando gran parte del origen de la cultura sin un testimonio y lejosdel alcance de la ciudadanía.

La historia de los pueblos originarios resulta tan importante como cada episodio de nuestro devenir como humanidad, que se desarrolla en distintas épocas y bajo diferentes circunstancias, en donde los protagonistas van cambiando, pero cada vestigio de los procesos y hechos nos ayudan a reconstruir y comprender los procesos históricos. De acuerdo a esto, es fundamental reconocer aquellos aspectos que se han heredado de los nativos y su vigencia se transforma por tanto en un patrimonio material e inmaterial que debe preservarse para asegurar que nuevas generaciones reconozcan en ellos su identidad y pertenencia.

La deuda en Chile se inclina por el lado de la educación ya que no se cuenta con una enseñanza de la historia que a nivel general se vincule con procesos de salvataje patrimonial mediante indicaciones explícitas en los programas de estudio, sólo casos particulares, que aumentan cada año, han permitido evidenciar una inquietud en los docentes por crear actividades educativas vinculadas al tema.

La mejor manera de llevar la información hacia la gente es educando y para ello en el sistema de escolarización que se mantienen en el país y principalmente en lo que respecta al área de Historia, pieza clave para la presentación de dicha materia, aun cuenta con falencias que es preciso mejorar para que la calidad de la educación por la que tanto se aboga sea una realidad.

En el enfoque educativo se evidencia una carencia en la profundización de este tema en los contenidos que los docentes abordan en sus clases en los distintos niveles de enseñanza básica en la asignatura de Historia Geografía y

[101]

[100]

Ciencias Sociales. La consecuencia de este fenómeno desencadena un desconocimiento de la historia de los primeros pueblos habitantes de la zona central.

En este contexto aparece como protagonista un potencial aporte del estudio y tratamiento del patrimonio cultural material e inmaterial, incluyendo el Cementerio Indígena de Tutuquén que se encuentra en estado de abandono y que es un sitio arqueológico patrimonial que podría ser utilizando tanto para las investigaciones en el área científica e historiográfica como para la enseñanza de los niños y jóvenes en principio a nivel provincial proyectándose a una inclusión en contenidos de aprendizaje a nivel nacional.

Las Ciencias Sociales son un área de aprendizaje que entrega herramientas para comprender e intervenir, como su nombre lo indica, socialmente. Es la Historia parte de estas enseñanzas, entendiendo su relevancia en la formación escolar de niños y jóvenes configurándose como una de las asignaturas principales en el currículum nacional escolar.

Para la presente investigación se aborda la Historia Local desde el campo educativo, como herramienta didáctica para las Ciencias Sociales en las diferentes áreas en que se puede desarrollar como, por ejemplo, la enseñanza de los pueblos originarios centrando la indagación en el pueblo *Promaucae*. La discusión hoy se centra en buscar los enfoques adecuados para la enseñanza de las Ciencias Sociales que deberían incluir la Historia Local en sus Objetivos de Aprendizaje utilizando metodologías que respondan efectivamente a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI, escenario donde la didáctica de las ciencias sociales se hace presente.

Prats (2001) señala lo siguiente: "Desde el punto de vista pedagógico, la historia de la localidad y, en general, los estudios de entorno pueden constituir un punto de interdisciplinariedad y motor de aprendizajes instrumentales base para la comunicabilidad. Permiten, entre otras cosas, partir de una observación sobre el terreno, situar al alumno en una posición apta para la "investigación" y, por lo tanto, en la línea del aprendizaje por descubrimiento." ³

En este sentido se reconoce que el pueblo *Promaucae* no ha sido considerado de forma oficial y masiva en la enseñanza de la Historia en Chile acrecentan-

a de Extremadura. *Enseñar Historia: Notas para una didactica renovadora.* Me Extremadura. 2001. P.71.

[102]

ENSEÑANZA DE PUEBLOS ORIGINARIOS DE CHILE CENTRAL: PROMAUCAES, OMISIÓN EN LA EDUCACIÓN, DEUDA CON EL PATRIMONIO

do la deuda histórica con el pasado de Chile central. Es Bengoa (2004) quien comenta en una de sus publicaciones que "La historia de Chile se confunde, combina, relaciona íntimamente con la historia del Pueblo mapuche. No bien llegados los primeros conquistadores se producen los enfrentamientos que van a marcar ambas historias. Del choque brutal surgirá también el pueblo mestizo de este país. Un intento de balancear las historias que se han relatado y que se enseñan en las escuelas, debería conducir al esfuerzo de mirar desde el punto de vista indígena lo ocurrido. No es fácil, por el conjunto de estereotipos e imágenes que se han creado. En esta parte se intenta resumir la larga historia de los mapuche, desde antes de la conquista hasta nuestros días."⁴

En tanto las políticas públicas no apunten a un cambio sustancial en el currículum de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sólo se abre una esperanza a la inclusión de nuevos contenidos en la enseñanza a través de las decisiones que los profesores determinan utilizando diferentes criterios según cada contexto escolar. Un experto como lo es Pagès (2011) dice: "Los maestros y las maestras cuando programan sus clases de Conocimiento del medio Social y Cultural han de tomar prácticamente las mismas decisiones que toman quienes diseñan el currículo o quienes elaboran libros de texto y materiales curriculares [...] Los maestros y las maestras tienen ante sí a un grupo concreto de niños y niñas de un curso determinado, con una historia académica y con unas expectativas y unos intereses que emanan de su contexto social y cultural. La presencia de unos niños y de unas niñas concretas da sentido a la programación y a la enseñanza.⁵

Las falencias, como la no visibilización de la historia de pueblos originarios de Chile central, que el sistema mantiene para con la historia son un factor importante que incide de manera trascendental en el proceso educativo, pero que también se acompaña de la disposición de contenidos ajenos al Currículum y especialmente a lo que se relaciona con la enseñanza de las raíces y pueblos originarios en la zona central de Chile, especificamente en la zona hoy comprendida entre la región de O'Higgins y el Maule, en donde se centra la indagación.

³ Prats, Joaquín. "¿El estudio de la Historia Local como opción didáctica destruir o explicar la historia?" Junta de Extremadura. *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida. Junta de Extremadura. 2001. P.71.

⁴. Bengoa, José. *La memoria olvidada: Historia de los pueblos indígenas de Chile*. Chile, Comisión Bicentenario. 2004. P.267

⁵ Pagès, Joan; Santiesteban, Antoni. "Enseñar y aprender ciencias sociales". Joan Pagès y Antoni Santiesteban. *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias para aprender, pensar y actuar.* Editorial Sintesis. Madrid. 2011. P.35.

El comisionado presidencial para asuntos indígenas el año 2008 declara que "el territorio que ocupa Chile en la actualidad ha tenido una larga historia de poblamiento. Alrededor de hace unos 10.000 años -y según algunos autores incluso más- arribaron desde el norte, grupos de cazadores-recolectores que constituyeron comunidades a lo largo de todo el espacio que queda entre la Cordillera de los Andes y el mar. Vestigios de su habitar subsisten desde el norte árido hasta la zona austral, lo que muestra su enorme capacidad de expansión y movilidad. Ellos son la base de nuestra diversidad cultural y étnica." Ante esta afirmación del origen de la diversidad cultural, se puede deducir que la historia de Chile debe entenderse como una mezcla de pueblos, creencias y manifestaciones de sus tradiciones que han sido heredadas bajo un contexto de sincretismo que las generaciones actuales han mantenido y a la vez transformado.

En el caso particular de Chile central, hábitat del pueblo *Promaucae*, se ha caracterizado por ser una zona intermedia en donde se desenvolvieron diferentes poblamientos que dieron paso, posteriormente, a asentamientos propios del período agroalfarero. Lo que conocemos hoy como Chile central ha sido punto de encuentro entre los pueblos del norte, argentinos y grupos sureños. Allí convivieron culturas como LLolleo, tradición Bato. Hacia el Período tardío entre el 900 y 1470 d.C., antes de la llegada de los españoles, se desarrolla el complejo Aconcagua que aún es difícil de definir porque se asocia con los picunches, picones o *Promaucaes* que tomó contacto con los Incas que, bajo el mando de Tupaqlnka Yupanqui extendió su dominio el territorio chileno llegando hasta el río Maipo, intentando avanzar hacia el sur, pero los pueblos de aborígenes que habitaban la zona comprendida entre Maule y Bíobío se resistieron. Al poco tiempo de que los lncas sometieran territorio hasta el Maule se produce la invasión de Almagro lo que transformó la historia de nuestros pueblos y la mezcla de culturas no tardó.

Ahondando en lo que significó para los poblados de la región de O'Higgins y Maule la presencia de los *Promaucaes*, que ya se mencionaron, o también conocidos como su nombre original *Purum Aucca* analizamos en primera instancia el nombre que toma este grupo de personas. Viviana Manríquez menciona: "El concepto *Promaucae* que se utiliza desde el siglo XVI que designa y define tanto a la población indígena como al territorio que ellos habitaban, el cual se

VO IKATO. Vol. I. Santiago de Chile. 2008. P. 57.

ENSEÑANZA DE PUEBLOS ORIGINARIOS DE CHILE CENTRAL: PROMAUCAES, OMISIÓN EN LA EDUCACIÓN, DEUDA CON EL PATRIMONIO

extendía entre la ribera sur del Maipo y la ribera norte del río Maule", siendo una adaptación al castellano de un término quechua *Purunauca* indicando al enemigo salvaje o rebelde según los propios incas debido a su experiencia en el proceso de ocupación territorial en la frontera meridional del imperio. En quechua el vocablo *Purum* significa salvaje y se utilizó para designar a distintos grupos o pueblos en diferentes espacios geográficos. En cuanto al término *Aucca* que en el mismo idioma quechua significa enemigo, traidor quedando el concepto traducido como "los no conquistados, los rebeldes".

Promaucaes, por tanto, como vocablo castellanizado no distingue propiamente a los pueblos asentados en la zona central, según lo indica Manríquez, pero lo interesante es la caracterización que ello representa para los grupos humanos que se establecieron en Chile central tomando este nombre por la manera en que defendieron sus dominios del avance conquistador.

Los *Promaucaes*se reconocen como los habitantes que se establecieron desde el Maipo al Maule y cuando llegaron los lncas a la zona, se encontraron con culturas que convivían y compartían ciertas características, entre ellas la lengua: Mapuzungún. Eran sedentarios y agroalfareros. Hoy los mismos mapuches definen como parte de su pueblo a los habitantes de estas zonas antes mencionadas, y sólo atribuyen la diferenciación realizada por los historiadores por las denominaciones impuestas a los pobladores originarios por los invasores. Es así como los incluyen como parte de los picunches o gente del norte, disgregados por la geografía utilizada, pero unidos por la cultura. Los mapuches, surgieron de culturas anteriores como Pitrén y El Vergel cuyo sincretismo dio origen a una cultura exquisita hacia el 1000 d.C.

Los distintos nombres que se conocieron para identificar a los asentamientos de pueblos originarios dan cuenta de una diferenciación que va más allá del nombre. Hay una caracterización propia y distintiva, una ubicación geográfica que dará origen a poblados que hoy se mantienen con nombres que le dieron sus primeros habitantes, subsistencia, costumbres y un patrimonio que, a pesar de algunas transformaciones, se ha mantenido en el tiempo hasta nuestros días, muestra clara de lo expuesto es la "Fiesta de la virgen del Rosario y el Baile de los Negros" que se realiza en la localidad de Lora en la provincia curicana.

[104]

[°] Comisionado presidencial para asuntos indígenas. (2008). *Informe de la COMISIÓN VERDAD HISTÓRICA Y NUEVO TRATO*. Vol. I. Santiago de Chile. 2008. P. 57.

⁷ Manríquez, Viviana. "PURUM AUCCA, «PROMAUCAES En boletín de arqueología: DE SIGNI-FICADOS, IDENTIDADES Y ETNOCATEGORÍAS. CHILE CENTRAL, SIGLOS XVI-XVIII". *Boletín de arqueología PUCP*. 2002. P.338

Hualañé, Vichuquén, Lora, LLico, lloca, entre otros poblados. terreno entre la costa y el valle central, territorios que hoy conocemos como Los PurumAucca, también conocidos como Promaucas, ocuparon un extenso

la historia. El rol que jugaron estos habitantes es parte fundamental del proción de los Promaucaes y con ello se pierde datos importantes que configuran de los principales grupos de pueblos precolombinos en Chile omiten informade la propia historia "oficial" chilena. Los mapas que establecen la ubicación emplazaron los araucanos, nombre genérico que los peninsulares les dieron a el avance de incas y posteriormente de españoles hacia el sur, lugar donde se ceso de conquista que se vivió en esta parte del orbe, una barrera que impidió por el desplazamiento que se ha producido de parte del sistema educativo y los pueblos. Costumbres que las generaciones actuales desconocen su origen recolección para su subsistencia. Sus comidas, sus costumbres y fiestas fueron dicaban sus días a la agricultura, sin dejar de lado las actividades de caza y A la llegada de los españoles a la zona céntrica de Chile, los aborígenes delos habitantes del sector meridional. heredadas a las generaciones posteriores constituyendo la propia identidad de

tidad de una cantidad importante de habitantes de la zona central de Chile y a este país, pero la omisión conlleva, lamentablemente, a la pérdida de idende paso afecta al imaginario colectivo como nación. los datos con que se cuenta, la evolución de los pobladores que dieron forma prender de una manera más compleja y objetiva, dentro de lo posible y con pasar por alto una parte del relato histórico que resulta necesario para com-Pasar por alto una cultura con las características que ya se mencionaron es

Cabe destacar que la investigación historiográfica se ha hecho cargo del resdocumentales, entre otros información que luego es puesta a disposición del público en libros, artículos, queólogos y particulares se han dedicado a indagar en la zona para recuperar mientas para reconstruir lo que se ha perdido. Historiadores, antropólogos, arabordan el tema y son varias las publicaciones que ayudan a obtener herracate de antecedentes con el trabajo sistemático de académicos cuyos estudios

El debate es amplio en ideas y tesis, pero deben exponerse a la comunidad con si mapuches y Promauca seran un mismo pueblo distribuido por las latitudes más complejas. Pero más allá de señalar, según la perspectiva del investigador, tema como primer acercamiento y posteriormente se lleguen a conclusiones altura de miras para que, junto a la información necesaria, se eduque sobre e

[106]

ENSEÑANZA DE PUEBLOS ORIGINARIOS DE CHILE CENTRAL: PROMAUCAES, OMISIÓN EN LA EDUCACIÓN, DEUDA CON EL PATRIMONIO

ello es imprescindible contar con una formación integral que abarque el reshabitantes de la provincia de Curicó y todas sus comunas. Ya se ha señalado patrimonio que con los años se perdió. Todo a través de la educación y la catando así la identidad de los descendientes y buscar al mismo tiempo el y amor por nuestras raíces.8 el círculo vicioso de la ignorancia y la pérdida de recursos históricos valiosos tengan la oportunidad de conocerlo y mantenerlo permitiendo terminar con cate de patrimonio tangible e intangible para que las generaciones futuras conscientes recae en gran medida en la calidad de educación que reciben por en una investigación anterior: La preparación de ciudadanos responsables y un aprendizaje significativo que tiene que ver con las raíces de los mismos inclusión de contenidos que se relacionen con el tópico para que se construya de esta tierra o si fueron enemigos, lo importante es conocer su historia, respara transformarlo en un círculo virtuoso de aprendizajes, transmisión, rescate

cuando el proceso se vea dificultado por las propias políticas educativas que se señanza que se vincule con el patrimonio y por ende con la Historia Local aun carencia de identidad, pero de forma efectiva poniendo en práctica una enhan implementado en el país. Se apuesta entonces por un sistema educativo que en su asignatura de Historia,, Geografía y Ciencias Sociales se haga cargo de solucionar el problema de

juntos llegar a los propósitos que se plantea la educación. Esto sin duda ayuda concretar que la alianza Historia, Patrimonio y Educación se potencien para contenidos innovadores y estrategias acordes a los nuevos tiempos, se busca Con el nuevo enfoque que se pretende dar a la enseñanza de la historia, con imponen las paredes de su edificio. el colegio debe permitirse ampliar sus horizontes y eliminar las fronteras que región ya que el trabajo de los estudiantes no sólo debe quedarse en las aulas, a la construcción de una identidad cultural como comunidad, como provincia y

ción de la identidad de la región y específicamente de la provincia curicana y es ahí donde reside la relevancia de esa herramienta didáctica con la vinculahora de informar la ciudadanía, los niños aprenden, pero también enseñan y con ello la difusión de una historia perdida en el tiempo como es el relato de La contribución de las investigaciones escolares resulta muy importante a la

[107]

⁸ Melo, Teresa. Olave, Alejandra. Sepúlveda, Ana. Historia Local y su presencia en los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de enseñanza básica. Tesis. Universidad Católica del Maule. Curicó. 2016. p. 6.

acontecimientos vividos por un gran número de pobladores aborígenes conocidos como *Promaucaes*.

En tanto, el patrimonio de la provincia de Curicó se ve amenazado día tras día por el desconocimiento, por darle prioridad a fines económicos. Incluso resulta preocupante el hecho de que se hable tanto de él y no se conozca el verdadero sentido y significado del concepto. El Patrimonio entendido como una construcción sociocultural que se traspasa mediante las generaciones que lo cuidan y protegen para que perdure y a través del mismo patrimonio conocer su historia.

PROPÓSITOS Y OBJETIVOS

La historia de los pueblos originarios de la zona central se ha quedado en el ámbito académico de la historiografía y las ciencias afines con una lejanía hacia el mundo escolar. Los antecedentes que cuenta el mundo educativo para la transmisión de estos a los niños y jóvenes en su formación escolar, específicamente desde la enseñanza básica donde se centra esta investigación, son muy pocos, y la información que es trabajada para las clases se perpetúa como enseñanza de los Picunches, omitiendo rasgos esenciales y distintivos de las comunidades que vivieron en la zona central y que los convierten en un interesante línea investigativa y de aporte a la historia nacional, entendiendo las particularidades de su cultura y que, en época posterior a la conquista, se convirtió en una zona pre-fronteriza.

Ahondar y rescatar la historia de estos pueblos, discutir sobre sus orígenes, nombre y pertenencia, conocer su cultura y reconocer los rasgos en las tradiciones que se mantienen en la zona en pleno siglo XXI y llevar esos estudios al aula para que las nuevas generaciones sean capaces de investigarlos y aprender de su vida, son parte de la investigación siendo a la vez el propósito fundamental la mirada pedagógica: Cómo se enseñan el pueblo *Promaucae* en las aulas de la provincia, las estrategias y aportes que realizan los educadores y sus maneras de abordar los pueblos originarios a través de las Ciencias Sociales.

La innovación en materia educativa con el patrimonio y la historia local, la didáctica en las Ciencias Sociales, el rol del profesor investigador y la cercanía académica con el mundo escolar son los ejes en que se centra la propuesta investigativa con la base de un trabajo previo en los contextos que abordan para presentar la investigación, que quiere responder a las siguientes pregun-

[109]

[108]

ENSEÑANZA DE PUEBLOS ORIGINARIOS DE CHILE CENTRAL: PROMAUCAES, OMISIÓN EN LA EDUCACIÓN, DEUDA CON EL PATRIMONIO

tas: ¿Cómo se abordan en la enseñanza de las Ciencias Sociales los *Promaucaes* de Chile central? ¿Qué conocimientos mantienen sobre los pueblos originarios de la zona central los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la comuna de Curicó? ¿Y qué impacto genera la enseñanza de los pueblos originarios de Chile Central?

Los objetivos que alinean la investigación se dividen en uno general y tres específicos:

Objetivo general

Analizar aspectos vinculados a la enseñanza de los Promaucaes en el área de Ciencias Sociales en colegios privados, subvencionados y públicos de la provincia de Curicó.

Objetivos específicos:

- a. Establecer relaciones entre contenidos abordados de etnohistoria y contexto educativo.
- Detectar falencias u omisión de contenidos relacionados a la identidad y el patrimonio en relación a los *Promaucaes*.
- Explicar los motivos que presentan los docentes a la hora de aplicar o descartar la enseñanza de *Promaucaes*.

METODOLOGÍA

Se define este trabajo como una investigación cualitativa haciendo una radiografía de la realidad educativa con la que se enfrenta la sociedad a través de la descripción de los datos y relato de sus protagonistas y de la información que entregan los documentos oficiales del MINEDUC en los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y la información proporcionada por los entrevistados.

Según las unidades de observación se escogen profesores que realizan clase de historia, geografía y ciencias sociales en enseñanza básica, no se observan niños en esta investigación por tratar los métodos de enseñanza y la utilización de los programas de estudio, pero estos son objeto de estudio por ser receptores de los método analizados y principales involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los pueblos originarios de Chile central. También se consideran variantes que pueden influir en el proceso de investigación y los

resultados que ellos arrojen como, por ejemplo, la preparación de los docentes en temas de etnohistoria, un factor que no es objetivo directo de la indagación, pero que podría tener directa relación en el campo de estudio.

La muestra está predefinida por la investigadora, a profesores y profesoras de enseñanza básica que realicen clases en el área de Historia y Ciencias Sociales, ya sea en primer o segundo ciclo básico, de la provincia de Curicó, zona central de Chile, en establecimientos urbanos y rurales de dependencia municipal, particular-subvencionada y privada.

La información para esta investigación se recoge alternando técnicas la recolección mediante uso de textos y entrevistas .En esta investigación se conjuga en la utilización técnicas de análisis de documentos oficiales, publicaciones de expertos en historia y patrimonio, y mediante entrevistas directas.

Se realiza una revisión de programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales vigentes al 2016 para analizar los objetivos de aprendizaje asociados a pueblos originarios en los niveles contemplando programas de estudio de 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°,7°y 8° básico. Sumado esto a la información recopilada tras estudiar el tema de la vida de los *Promaucaes* en profundidad y el rol que juega el patrimonio en su comprensión y cuidado publicado por expertos.

RESULTADOS

En primer lugar, se analiza la relación de contenidos presentes en los programas de estudio con las expectativas de los estudiantes. En este punto, los docentes que imparten clase de Ciencias Sociales en los establecimientos de la provincia de Curicó, en su mayoría, sostienen que los contenidos presentes en el actual currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales por sí solos no mantienen relación con las expectativas de los estudiantes, no hay reacción positiva en los alumnos por su diseño desenfocado, pero mencionan que la tarea del docente es fundamental para acercar los contenidos y transformarlos a la realidad y necesidad de los niños y jóvenes del siglo XXI. De acuerdo a las respuestas de los docentes, se destaca que el método y objetivo van de la mano mientras que el éxito dependerá de las estrategias empleadas por el profesor en su rol de mediador, por lo que el programa en sí mismo es sólo una herramienta.

Un segundo punto de análisis hace referencia a la utilización de la historia local como aprendizaje significativo y las estrategias y/o contenidos utiliza-

ENSEÑANZA DE PUEBLOS ORIGINARIOS DE CHILE CENTRAL: PROMAUCAES, OMISIÓN EN LA EDUCACIÓN, DEUDA CON EL PATRIMONIO

dos para trabajar etnohistoria en sus clases. Según las respuestas obtenidas, existe una baja aplicación de Historia local en las escuelas de la provincia aun cuando, en algunos casos se destaca su incorporación en el PEI, pero son casos aislados. Tampoco hay una aplicación de contenidos alejados a lo mínimos obligatorios en caso de establecimientos municipales y subvencionados en el área de etnohistoria, mientras que los colegios privados son más flexibles. En general, se reclama falta de tiempo para abordar estos contenidos reconociendo la importancia en la formación de la identidad, la protección patrimonial y rescate cultural.

Otra categoría de análisis apunta a la relevancia de tratar en las clases a los pueblos originarios de Chile central como contenido en el aula, especialmente el pueblo *Promaucae* ante lo cual todos los docentes concuerdan en la relevancia de tratar estos contenidos en sus clases ligado a la identidad que ellos representan para la comunidad, aun cuando las estrategias y contenidos que actualmente utilizan no los aborden por temas curriculares. Se evidencia en sus respuestas que no todos manejan el concepto de *Promaucae*, pero lo relacionan con los picunches; en algunos casos los entienden como sinónimos al no manejar mayor información y no como pueblo perteneciente a la denominación geográfica de los habitantes de Chile central. Se habla de aprendizaje con sentido a partir del conocimiento de las culturas ancestrales y con mayor relevancia al contemplar el pueblo originario de la zona en que se ubican los establecimientos.

Por último, se hace mención en las entrevistas a las estrategias que utilizan los docentes para abordar a los *Promaucaes* en sus clases de historia. Se evidencian respuestas variadas al asociar a los *Promaucaes* con los picunches, por lo que algunas estrategias abordadas son las sugeridas por los programas de estudio en el estudio de los picunches. En general no son abordados como contenido, por lo tanto, se carecen de estrategias, señalando que es preciso investigar sobre el tema. En el caso de un colegio privado asume su enseñanza desde distintas perspectivas señalando recursos concretos utilizados. En el caso de un establecimiento municipal que asume la enseñanza de los pueblos originarios como un aspecto relevante por su ubicación geográfica, pero denuncia que el concepto *Promauca*ees solo una denominación extranjera para denominar a los picunches.

Todos destacan relevancia, pero en pocos casos son considerados como parte de sus enseñanzas de forma profunda. Las estrategias mencionadas son videos, trabajo en terreno, bibliografía y representaciones.

[110]

Para obtener una mirada más completa de lo que sucede con la enseñanza de los Promaucaes, además de las entrevistas a los profesores de historia, geografía y ciencias sociales, se considera el análisis de los programas de estudio y los antecedentes historiográficos existentes que complementen la importancia de este pueblo en el desarrollo de la historia de Chile.

DISCUSIÓN

Se considera trascendental la información entregada por profesores del área de la Ciencias Sociales en relación a las herramientas que tienen a su disposición para efectuar las clases, así como la relevancia que bajo ellas les otorgan a los temas relacionados con la enseñanza de Promaucaes y su patrimonio, destacándose el desarrollo de identidad, sentido de pertenencia y rescate cultural. Sin embargo, los docentes ven limitadas sus estrategias por falta de tiempo, información y por la nula sugerencia en los programas de estudio.

En el mismo sentido y ya que se mencionan los programas de estudio, cabe mencionar que el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2016, no incluye ni destaca la relevancia de la inclusión en la historia preparada para los escolares del pueblo *Promauca*e en particular. Menciona la enseñanza de los pueblos originarios, entre ellos los picunches, pero no aborda de manera directa al pueblo de la zona central, por tanto, no visibiliza la existencia y desarrollo de este pueblo originario y su herencia patrimonial.

Desde el punto de vista historiográfico se hace mención a los "pueblos olvidados" entre ellos a los *Promaucaes*. Los estudios se basan en recopilaciones bibliográficas y vestigios arqueológicos y destacan el rol que este pueblo mantuvo durante la ocupación española resistiendo en lo que se reconoce como pre-frontera. Los estudios históricos abordan también el acercamiento de los incas con este pueblo y el origen del nombre que se dio a estos habitantes de la zona central. Además, se cuenta con antecedentes de su origen que se aleja de los mapuches como mal se entiende.

Por tanto, profesores e historiadores destacan la relevancia que tiene en la historia el pueblo *Promaucae*, mientras desde el organismo oficial de Educación en Chile y sus documentos no abordan este tema para ser considerado como contenido en las clases de historia.

La manera de abordar el tema también es analizada, y desde el punto de vista pedagógico, se advierte que los profesores abordan la historia *Promaucae*

ENSEÑANZA DE PUEBLOS ORIGINARIOS DE CHILE CENTRAL: PROMAUCAES, OMISIÓN EN LA EDUCACIÓN, DEUDA CON EL PATRIMONIO

asociándola con la historia de los picunches y de los mapuches en los casos que se considera como contenido en las clases, porque cabe señalar que hay casos que simplemente se omite su enseñanza. En la mayoría de los testimonios se evidencia una no visibilización del pueblo señalado en materia escolar.

La proyección que tiene la historia *Promaucae* bajo la mirada pedagógica establece una intención de abordarlas mediante un currículum flexible que les de espacio para innovar en nuevos contenidos a medida que se abre paso la historia local en los objetivos de aprendizaje por su pertinencia y rol didáctico en las Ciencias Sociales y su enseñanza.

En el currículum con sus planes y programas no se observa una proyección intencionada para incorporarla en los contenidos como objetivos de aprendizaje y en la historiografía mantienen un foco de interés en los estudios historiográficos que permiten a los historiadores aportar en la historia de Chile central que no ha sido trabajada en profundidad.

CONCLUSIONES

Tras la obtención de resultados se concluye, en primer lugar, que en la enseñanza de las Ciencias Sociales existe un bajo desarrollo de la historia de Chile en el enfoque etnohistórico y patrimonial. Esta rama de las historia no es considerada para un estudio profundo en el plano escolar por lo que gran cantidad depueblos precolombinos, que vivieron en lo que hoy es territorio chileno, no son considerados en el proceso de enseñanza aprendizaje; la etnohistoria en un nivel macro como conjunto de pueblos que dieron origen a numerosas manifestaciones culturales y la etnohistoria desde una mirada de la historia local, conociendo a los pueblos que habitaron un zona particular donde fueron sus primeros habitantes.

La investigación incluyó entre sus partes el análisis de fuentes historiográficas las que, además de entregar una referencia histórica al tema tratado, evidencian un bajo desarrollo de la historia de Chile central la que repercute en la utilización de esta parte dela historia en su traslado al aula. Las investigaciones que incluyen al pueblo *Promaucae* no son tan numerosas y variadas, por lo mismo una recopilación detallada y minuciosa de las publicaciones para formar una idea más compleja de lo que fue su existencia y desarrollo. Este fenómeno es considerado como un *silencio historiográfico* que en la zona central no sólo se evidencia en los contenidos etnohistóricos, sino que hay un bajo desarrollo histórico general.

[113]

[112]

El análisis de metodologías junto a los contenidos educativos, abren paso a las conclusiones obtenidas al observar los objetivos específicos de la investigación que se basan en establecer la relación entre contenidos abordados en materia etnohistórica y contexto educativo, a detectar falencias relacionadas a la identidad y el patrimonio en relación a los *Promaucaes* y los motivos que presentan los docentes en su aplicación o descarte en el aula.

De acuerdo al análisis en el desarrollo de identidad y la educación patrimonial basadas en el pueblo *Promaucae*, se obtiene una desvinculación importante en este sentido. Se pierde por completo la identidad cultural al no visibilizar la historia de los habitantes denominados *Purum Aucas*, encasillándolos en un solo grupo, los picunches, sin distinguir las costumbres y diferencias que mantuvieron los grupos humanos tanto en sus formas de vida como en la defensa del territorio, el rol que mantuvieron ante las invasiones, así como el mestizaje que años más tarde se produce en la zona configurándose un sector pre-fronterizo en la región del Maule.

Los motivos que presentan los educadores para justificar la aplicación o descarte de ciertos contenidos basados en la enseñanza de *Promaucaes* son estrictamente de orden curricular, donde manifiestan que al no ser sugeridos por los programas de estudio se descartan en los objetivos de aprendizajes establecidos en sus planificaciones sin dar espacio para incluir contenidos que no sean los mínimos obligatorios. Ante esto, se observa una mecanización en el proceso de enseñanza que se ciñe a promover lo establecido por los documentos que están diseñados como guía para el docente. Sin embargo, en la práctica son tomados como obligatorios y no se innova en el aprendizaje de los pueblos originarios con los estudiantes de enseñanza básica. En este punto, se apela, entonces a un currículum flexible y a la necesidad de acercar a los estudios académicos a la vida escolar, tarea primordial del educador que facilita el proceso educativo.

En el caso particular de picunches y *Promaucaes* en que se basa la investigación y contextualizando geográficamente el problema en la provincia de Curicó, el hecho de sólo conocer y estudiar a los picunches impide un reconocimiento ancestral de costumbres y cultura provenientes de un grupo de indígenas que dentro de sus particularidades se destacaron entre el grupo de picunches y, que a la vez, se subdividían o nombraban de distintas maneras, no obstante, estos pueblos destaca en las investigaciones más allá de la discusión del nombre, como un pueblo que jugó un papel importante ante las invasiones y dominaciones extranjeras.

[115]

[114]

ENSEÑANZA DE PUEBLOS ORIGINARIOS DE CHILE CENTRAL: PROMAUCAES, OMISIÓN EN LA EDUCACIÓN, DEUDA CON EL PATRIMONIO

Los estudiantes al no contar con la información necesaria que les permita profundizar en ciertos temas, se quedan con un vacío que repercute en su desarrollo como ciudadano informado, consciente de su cultura y capaz de definir su identidad e identificarse con sus raíces. Ante esta realidad aparece el patrimonio como agente involucrado en este círculo vicioso de ignorar ciertos temas, viéndose afectado el porvenir de la cultura local en sus dimensiones material e inmaterial.

Parece ser que la zona del Maule se encuentra postergando en sus políticas educativas a nivel regional, provincial y comunal la incorporación de la cultura y la historia local en la enseñanza de la historia desvinculando por completo el uso de herramientas didácticas y la educación patrimonial.

La generación de conciencia patrimonial en la sociedad permite la factibilidad de conservación de los elementos constitutivos de valor cultural y deben ser transmitidos a otras generaciones por medio de la educación; es ahí donde radica la importancia de vincular ambos elementos.

En Chile el patrimonio se plantea como una problemática cultural ya que no se han logrado establecer una conciencia y educación patrimonial en la sociedad que se centren en el rescate, la valoración y difusión. Quizá se tiene una consideración especial por la herencia tangible, mientras que el patrimonio inmaterial va quedando a la deriva en materia de rescate. Es el caso de la provincia de Curicó, que antaño albergó entre el valle central y sus cerros costinos una importante población indígena olvidada tanto en textos escolares como en mapas y relatos de la historia indígena de este país. Los *Promaucaes* y sus costumbres, con los datos que las investigaciones ofrecen, nos permiten develar el origen de tradiciones, nombres, familias, alimentos, un patrimonio cultural olvidado.

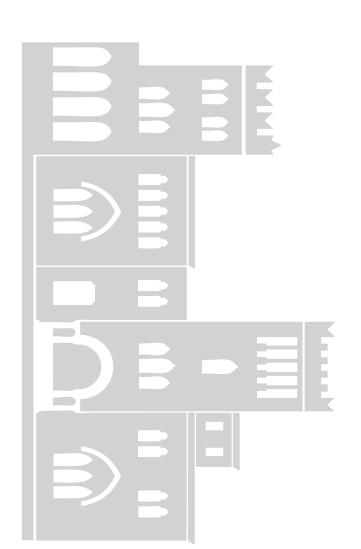
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Areyuna, Beatriz y González, Fabián. Contextualizando el currículum de Historia y Ciencias Sociales. La comunidad local, un territorio de saberes para la escuela. Santiago. Ministerio de Educación. 2004.
- Bengoa, José. La memoria olvidada: Historia de los pueblos indígenas de Chile. Comisión Bicentenario. 2004. P.267.
- Comisionado presidencial para asuntos indígenas. (2008). *Informe de la COMISIÓN VERDAD HISTÓRICA Y NUEVO TRA-TO*. Vol. I. Santiago de Chile. 2008. P. 57.
- León, René. *Historia de Curicó*. Curicó. 1968.
- López, I. Cuenca, J. "Dificultades en torno a la educación patrimonial en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales". Plan Nacional de Investigación: El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial. Estepa, 2013.
- Manríquez, Viviana. "PURUM AUCCA, "PROMAUCAES". En boletín de arqueología: DE SIGNIFICADOS, IDENTIDADES Y ETNOCATEGORÍAS. CHILE CENTRAL, SIGLOS XVI-XVIII". Boletín de arqueología PUCP. 2002. Pp. 337-354.
- Melo, Teresa. Olave, Alejandra. Sepúlveda, Ana. Historia Local y su presencia en los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de enseñanza básica. Tesis. Universidad Católica del Maule. Curicó. 2016. p. 6.
- MINEDUC. *Nuevas Bases curriculares 2013*. Santiago de Chile: MINEDUC. 2013.
- Olave, Alejandra. "Historia Local: Memoria e Identidad de los pueblos. Un aporte a la Historia Nacional. Ponencia presentada en III Congreso en Investigación de estudiantes de Historia. Santiago de Chile. 2015.

ENSEÑANZA DE PUEBLOS ORIGINARIOS DE CHILE CENTRAL: PROMAUCAES, OMISIÓN EN LA EDUCACIÓN, DEUDA CON EL PATRIMONIO

- Pagès, Joan y Santiesteban, Antoni. "Enseñar y aprender ciencias sociales". Joan Pagès y Antoni Santiesteban. Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias para aprender, pensar y actuar. Editorial Síntesis. Madrid. 2011.Pp. 23-40.
- Prats, Joaquín. "El estudio de la Historia Local como opción didáctica destruir o explicar la historia?" Junta de Extremadura. Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. Mérida. Junta de Extremadura. 2001. Pp. 71-89.
- Sáez, Arturo. Variabilidad de la morfología craneofacial en restos humanos del Cementerio arqueológico Tutuquén, Chile Central (10.500 – 900 años AP). Master Oficial Universitat de Barcelona. 2009.

[116] [117]



Otras investigaciones en Didáctica de la Historia

Vol. 4 N° 2 - 2017

ANDAMIO

[121 - 140]

COMPRENDER LA CRISIS. ¿DOMINAN LOS ADOLESCENTES LOS CONCEPTOS ECONÓMICOS?

UNDERSTANDING THE CRISIS. ¿DOMINATE THE TEENS ECONOMIC CONCEPTS?

COMPREENDE-LA CRISE. ¿DOMINA LOS ADOLESCENTE LOS CONCEITOS ECONÔMICOS?

Rafael Olmos Vila² Joan Pagès Blanch³ Neus González Monfort⁴

RESUMEN. Este artículo presenta los resultados de una investigación centrada en el conocimiento y el uso de los conceptos económicos por parte de jóvenes de 16 a 18 años ante la actual crisis económica. Estos jóvenes pertenecen a dos grupos de bachillerato de un mismo centro educativo y provienen de contextos socioeconómicos similares. Uno de los dos cursa las asignaturas de Historia Contemporánea y Economia (Grupo A) y el otro no (Grupo B). La información analizada se ha obtenido a partir de un cuestionario respondido por el alumnado sobre el tema objeto de nuestro estudio. Los resultados muestran la mayor complejidad del aprendizaje y del uso de los conceptos financieros y la influencia de los medios de comunicación, de la familia y de la escuela en la comprensión de este tipo de conceptos.

Palabras clave: concepciones del alumnado, conceptos económicos, crisis.

'Este artículo se inscribe en la investigación doctoral sobre las representaciones sociales del alumnado sobre la crisis económica, dentro del marco del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

² Director del Departamento de Ciencias Sociales en el Instituto de Enseñanza Secundaria Bernat de Sarrià de Benidorm, Alicante, España. Doctorando en Educación (Universidad Autónoma de Barcelona) Correo electrónico: rafa.olmos@iesbernatdesarria.com

³Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Autónoma de Barcelona). Correo electrónico: joan.pages@uab.cat

⁴Docente en el Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona. Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona). Correo electrónico: neus.gonzalez@uab.cat

ABSTRACT. In the following article are reported the results of a research about the domain and context of the economic concepts of adolescents aged from 16 to 18 years old of the current economic crisis. The two studied groups attend the same school and come from similar socioeconomic contexts; however one of the two group courses the subjects of Contemporary History and Economics (Group A), and the other group doesn't (Group B). The information is collected through a written questionnaire to collect to gather the opinion of the students, on the subject of our study. The results show greater complexity of the financial concepts and the influence of the media, the family and the school depending on the concept.

Keywords: concept of pupil, economic concepts, crisis.

RESUMO. Este artigo apresenta os resultados de uma investigação sobre o domínio e âmbito dos conceitos econômicos de adolescentes com idades entre os 16 e os 18 anos da atual crise econômica. Esses adolescentes pertencem a dois grupos de ensino médio na mesma escola e vêm de contextos socioeconômicos semelhantes, porém um dos dois cursos as disciplinas de História Contemporânea e Economia (Grupo A) eo outro não (Grupo B). A informação é recolhida a partir de um questionário para obter os pontos de vista dos alunos, sobre o tema do nosso estudo. Os resultados mostram a crescente complexidade dos conceitos financeiros ea influência dos meios de comunicação, a família ea escola, dependendo do conceito.

Palavras chave: concepções dos alunos, conceitos econômicos, crise.

INTRODUCCIÓN

La crisis económica actual está muy presente en nuestra realidad. Se trata de un fenómeno ineludible para comprender el presente y el futuro. Si las cosas no cambian muy rápidamente hipotecará el futuro inmediato de los y las estudiantes de nuestros centros educativos durante bastantes años, como ya lo está haciendo con muchos jóvenes que llevan fuera del sistema educativo hace ya algunos años.

Las políticas económicas de todo el mundo buscan remedios a una crisis que está enriqueciendo a los más ricos y empobreciendo aún más, si cabe, a los más pobres y a las clases medias. No parece que existan soluciones a corto plazo que devuelven los niveles de bienestar anteriores a la misma.

En esta tesitura, la comprensión de los hechos económicos y de sus conceptos, se presenta como el instrumental necesario para entender el cómo, el porqué de la crisis y valorar el papel de los actores y las medidas emprendidas desde

la política. Si en la época anterior a la crisis Joan Pagès⁵ ya demandaba esta alfabetización económica de los jóvenes, pensemos cuán necesaria e imprescindible resulta en nuestros tiempos: "Hoy no es posible entender el mundo ni poder participar en su transformación sin aquellos conocimientos económicos, y también de otras disciplinas sociales, que los expliquen a los jóvenes y a la ciudadanía"⁶.

MARCO TEÓRICO

Las investigaciones didácticas sobre la enseñanza de la economía coinciden en señalar que se trata de un conocimiento complejo al implicar múltiples variables. Exige competencias matemáticas, conocer el marco jurídico y el papel del Estado, el estudio y comprensión de los comportamientos humanos, desde el consumismo superfluo hasta la búsqueda de beneficio en las inversiones. Es necesario poseer un tipo de *pensamiento económico inferencial o relacional* que los estudios mencionados sitúan a partir de los 16-18 años y que no siempre es adquirido por todos los adultos.

Uno de los principales problemas de la enseñanza de la economía es que los hechos y las situaciones económicas se presentan desligadas de su contexto histórico. Además con enfoques muy matemáticos, muy econométricos. Ambos aspectos dificultan su comprensión, en relación con su tratamiento en los manuales de economía.

"Ideas como la prima de riesgo, la política fiscal, la emisión de deuda pública, el mantenimiento del Estado de Bienestar, la interrelación economía real/economía financiera, el rol de la UE... aparecen a veces como conceptos aislados, inconexos. Comprender y buscar posibles vías de solución más allá de aumentar el PIB supone fomentar en el alumnado creatividad en su pensamiento

^s Joan Pagès, "La educación económica de la ciudadanía". *Kikiriki*, N°77, 2005, pp.45-48

⁶ lbíd., p.45

Marianela Denegri, René Gempp, Carlos Del Valle, Soledad Etchebarne y Yéssica González, "El aporte de la psicología educacional a las propuestas de educación económica: los temas claves". Revista de Psicología, Vol.2, Nº15, 2006, pp.77-94.

^{νω} Delval y Marianela Denegri, "Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero I. Los niveles de comprensión". *Investigación en la escuela*, №48, 2002, pp.39-54.

COMPRENDER LA CRISIS. ¿DOMINAN LOS ADOLESCENTES LOS CONCEPTOS ECONÓMICOS?

para mejorar la calidad de vida de las personas traduciéndose en un nuevo paradigma económico, y esto apenas se menciona"⁸.

Estos son los condicionantes en la comprensión de las nociones de economía, por una parte el estadio cognitivo del alumnado y por otro lado las experiencias que poseen, en este caso el tratamiento en la escuela de los hechos económicos, tendrá gran trascendencia, si se abordan los conceptos económicos de forma aislada y teórica o por el contrario, se contextualizan en ejemplos del pasado o a partir de problemas actuales. La ilustración de la teoría económica, su visualización en los diferentes periodos económicos se presenta como un camino útil en la alfabetización económica. Sin embargo, existen más factores en la adquisición de la competencia económica, tal y como se observó en distintas investigaciones didácticas realizadas en diferentes países como se puede comprobar en los trabajos que citamos a continuación.

La situación anterior se puede corroborar comparando los resultados de las investigaciones sobre la lógica financiera y el sistema bancario desde los años 70 del siglo pasado hasta la actualidad. Las conclusiones a las que se llegaron en distintos países –por ejemplo, en Escocia⁹, Holanda¹⁰, Zimbawe¹¹, Hong Kong-China, EE.UU.¹², Sudáfrica¹³, Colombia¹⁴, España¹⁵ y Chile¹⁶– ponen de

relieve diferentes niveles de comprensión de los y las jóvenes. Se comprobó que además de las capacidades cognitivas y el papel de la escuela, el contexto sociofamiliar y el medio físico resultaban fundamentales en la comprensión del entramado financiero.

Los jóvenes que vivían en barrios urbanos, con mayor presencia de entidades bancarias, poseían un mayor conocimiento que aquellos que vivían en el mundo rural donde la agricultura y la ganadería eran las principales fuentes de riqueza. Con una incidencia similar, aquellos jóvenes cuyos progenitores se dedicaban a actividades terciarias mostraban mayor iniciacióny dominio del sistema financiero frente a aquellos, cuyos padres y madres formaban parte del sector primario. Como hemos señalado no se trata de una competencia que se adquiere simplemente con la edad. Existen ejemplos, como las estafas bancarias a los clientes y el endeudamiento de las familias que firmaron préstamos inasumibles, que revelan el analfabetismo económico de los adultos.

Desde esta nueva lectura, el informe PISA 2012¹⁷ es el primero en evaluar la competencia financiera del alumnado de 15 años. Los resultados han corroborado los estudios anteriores: los chicos y chicas de Shanghái-China, la ciudad con el puerto comercial más importante del mundo, han obtenido los mejores resultados, de modo que se confirma que la economía y el medio favorecen la aprehensión de los conceptos financieros por parte de sus habitantes desde la infancia. También destaca la incidencia del contexto familiar en la alfabetización económica: "en promedio entre los países y economías de la OCDE participantes, un estudiante con mayor ventaja socioeconómica obtiene 41 puntos más en educación financiera que uno con menos ventaja"¹⁸.

OBJETIVOS

Nuestro estudio se sitúa en Benidorm, España, una ciudad mediterránea que fundamenta su economía en el sector de los servicios orientados hacia el turismo. El empleo es estacional. En los meses de verano en los que recibe la mayor afluencia de turistas decrece el desempleo, mientras que con el fin de la

⁸ Azucena Hernández, "¿Cómo tratan los libros de texto de bachillerato la crisis económica?" Investigación en la escuela, Nº76, 2012, p.60.

⁹ Gustav Jahoda, "The construction of economic reality by some Glaswegian children". *European Journal of Social Psicology*, N°19, 1979, pp.115-127.

¹⁰ Gustav Jahoda y Adrienne Woerdenbagch, "The development of ideas about an economic institution: A cross-national replication". *British Journal of Social Psychology*, Vol.4, №11 1982, pp.483-494.

¹¹ Gustav Jahoda, "European lag in the development of an economic concept: A study in Zimbawe". *British Journal of Developmental Psychology*. N°1, 1983, pp.113-120.

¹² Man Hoi Wong, "Children's acquisition of economic knowledge. Understand ing banking in Hong Kong and the USA". Jaan Valsiner (Editor). *Child development in cultural context*. Norwood, NJ: Ablex, 1989, pp.225-246.

¹³ Marta Bonn y Paul Webley, "South African children's understanding of money and banking". *The British Journal of Developmental Psychology*, Vol.2 №18, 2000, pp.269-285.

¹⁴ José Amar, Raimundo Abello y Marianela Denegri, "El desarrollo de conceptos económicos en niños y adolescentes colombianos y su interacción con los sectores educativos y calidad de vida". *Informe final proyecto Colciencias*, N°1215, 2006, pp.369-97.

¹⁵ Juan Delval y Marianela Denegri, "Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero I. Los niveles de comprensión". *Investigación en la escuela*, N°48, 2002, pp.39-54.

¹⁶ Marianela Denegri, Soledad Etchebarne y Gustavo Martínez, "La comprensión del fun-

cionamiento bancario en adolescentes chilenos: Un estudio de Psicología Económica". *Interdisciplinaria*, Vol.2, N° 2, 2007, pp.137-159.

¹⁷ OECD Publishing. "PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century" http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en

¹⁸ lbíd., p.2.

temporada de ocupación hotelera, terminan los contratos estivales y aumenta el desempleo.

Con la crisis, la dependencia del turismo extranjero agravó la situación económica de la ciudad y de sus habitantes. Además esta situación convivió con una fuerte crisis de la construcción. Antes del 2008, la especulación inmobiliaria alimentó el sector de la construcción y generó sinergias y empleo en otros trabajos, pero el desmoronamiento de la burbuja inmobiliaria, condujo a muchos trabajadores y trabajadoras al paro.

Desde esta problemática, las preguntas que nos planteamos fueron las siquientes:

¿Cuáles son los conocimientos económicos de los alumnos sobre la coyuntura actual? ¿Son capaces de definirlos, señalar sinónimos o poner ejemplos? ¿A qué contextos o ámbitos de uso asocian los conceptos económicos empleados más habitualmente en los medios durante la crisis?

Los objetivos de nuestra investigación fueron los siguientes

- Analizar y valorar críticamente el papel del contexto familiar, académico y urbano en el pensamiento económico y el dominio de los conceptos económicos de los y de las jóvenes.
- Valorar la incidencia de las clases de Economía e Historia en el aprendizaje de los conceptos económicos y en su uso.

METODOLOGÍA

La población que estudiamos estuvo formada por dos grupos de jóvenes de 16-18 años. El primero integrado por 35 alumnos recibió clases de Historia Contemporánea y Economía donde se trabajaron los conceptos económicos y se estudiaron las crisis económicas de 1873 y 1929 (grupo A). Está fue la principal diferencia respecto al otro grupo integrado por 33 alumnos (grupo B).

Los y las jóvenes contestaron un cuestionario escrito dividido en dos bloques. El primero consistía en una batería de preguntas de tipo personal, pues perseguíamos conocer la realidad de las familias, si el padre y/o madre realizaban trabajos ligados al comercio, a los servicios de la zona, actividades financieras o vinculadas al sector primario. También nos interesaba conocer su pasado, si siempre habían vivido en el mismo lugar, o si su infancia había transcurrido en otras ciudades o en pueblos rurales. Estos datos nos ayudaron a desarrollar

un perfil socioeconómico sobre el alumnado y observar las diferencias más significativas entre ellos.

La segunda parte del cuestionario era un listado de términos, de conceptos económicos y personajes relevantes que debían definir e indicar en qué contextos los escuchaban: paro, preferentes, recorte, rescate financiero, prima de riesgo, desahucio, deuda, hipoteca, Ángela Merkel, tipo de interés, comedor social, boom inmobiliario y estado del bienestar. Finalmente les sugeríamos que nos señalaran qué otros conceptos consideraban ilustrativos de la situación económica.

El cuestionario se llevó a cabo en dos momentos: primero durante la semana previa a las elecciones legislativas realizadas en España en diciembre de 2016. La situación económica había monopolizado la actualidad en los medios de comunicación desde el año 2008, pero en esta semana se incrementó su protagonismo en los debates políticos. Los medios próximos al gobierno defendieron la recuperación económica, frente a los más críticos que postulaban que el tímido crecimiento se limitaba a los datos macroeconómicos, pero sin trascender en la economía real de los ciudadanos. Debemos tener en cuenta la coyuntura mediática, pues sin duda favoreció la mayor receptibilidad de los y de las jóvenes en los asuntos económicos.

La segunda vez fue en el mes de junio de 2016, semanas antes de las segundas elecciones legislativas realizadas en España. El motivo de realizarse en junio, al final del curso escolar, era para observar si las clases de Economía e Historia en las que se estudiaron las crisis económicas, las políticas monetarias y fiscales, el papel de los mercados entre otras muchas cosas... tenían incidencia en los alumnos que cursaron las asignaturas

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados en la primera muestra de diciembre fueron muy parejos entre ambos grupos, por este motivo decidimos presentarlos de forma conjunta. Fueron un punto de partida para contrastar la evolución respecto a la segunda vez que realizamos el cuestionario y medir la incidencia de las clases recibidas.

Los resultados de los conceptos, los hemos organizado y clasificado en función del conocimiento manifestado por el alumnado:

Paro (100%), todas las definiciones fueron correctas, similares a "población activa sin trabajo que busca uno" (Marta, 16 años, grupo A), pero

también hubo alguna emocional, que añadía "desesperación y pobreza" (Lidia, 17 años grupo B). Lo escuchan en la televisión (51%), las noticias y los medios (40%), en todas partes (6%, "en la calle" en "el día a día"), sólo una alumna responde "en casa" junto con las noticias.

- ➤ Hipoteca (100%), "lo que pagas mensualmente para quedarte la casa" (Neus, 16 años, grupo A), "es como una condena, toda la vida pagando, para acabar cuando ya eres mayor y no la puedes disfrutar" (Julia, 16 años, grupo B). La televisión (40%) y las noticias (18%) continuaron siendo los principales contextos, pero "en casa" con más de una cuarta parte (27%) tuvo un gran peso respecto a otros conceptos. Otras respuestas más minoritarias fueron "vida diaria" (9%), "en todos los lugares" (3%) y "en la clase" (3%).
- ➤ Boom inmobiliario (100%), "es una burbuja inmobiliaria" (lker, 16 años, grupo A) "cuando todos quieren comprar casas y sube el precio" (Gema, 17 años, grupo B). Conocen el concepto a través de los medios y las noticias (53%), la televisión (40%), y la calle (7%).
- Comedor social (100%), lo definen como un servicio para los que atraviesan dificultades. La tendencia continúa igual que en los otros conceptos: noticias (34%), televisión (47%), la calle (7%). Aparecen nuevas fuentes de información como la Iglesia (3%), o la "vida real diaria" (9%).
- ▶ Deuda (98%), sólo un alumno dejó la respuesta en blanco. Lo conocen a través de las noticias (23%), la televisión (47%), la vida diaria-la calle (7%), en clase-instituto (7%). Únicamente un alumno contestó en casa y otro, cuyo padre es contable, lo relacionó con las "facturas". En este concepto aumentó el número de jóvenes que no respondieron (12%).
- Angela Merkel (96%), fueron en sus definiciones desde asépticos "la canciller de Alemania" (Julia, 16 años, grupo B), confundidos por su protagonismo o irónicos "es la presidente de la Unión Europea y Alemania, puesto que Alemania es la primera potencia económica de Europa", hasta llegar al insulto "la canciller de Alemania es una harpía manipuladora" (Fran, 16 años, grupo A). Los contextos en los que escuchaban nombrar a la canciller de Alemania fueron: las noticias y medios de comunicación (53%), televisión (30%), internet (7%), casa (3%), en blanco (7%).
- ➤ Recorte (96%), dos alumnos no la definieron, pero indicaron que lo habían escuchado. Las definiciones más abundantes son parecidas a las siguientes: "disminuir la inversión en sanidad, educación y políticas sociales" (Mónica, 17 años, grupo B), "lo que hace el presidente Rajoy" (Sebas-

- tián, 16 años, grupo B). Las fuentes de Información son: el Instituto (12%), noticias y medios de comunicación (53%), televisión (22 %). Un 13% dejó la respuesta en blanco.
- Desahucio (89%). En algunas definiciones del alumnado aparecen aspectos relacionados con los sentimientos y las emociones. Un alumno, por ejemplo, muestra su indignación: "(crueldad) expulsión de la vivienda para no poder pagar" (Mateo, 17 años, grupo B). La mayoría de definiciones, sin embargo, son neutras, son asépticas. Por ejemplo: "cuando pierdes la casa y se la queda el banco" (Lucas, 17 años, grupo B), "al no pagar la hipoteca pasa al banco" (Eugenia, 16 años, grupo A). Ninguno ha contestado que lo escuché en casa o en el ámbito familiar. La información procede de las noticias (33%), la televisión (27%) y aumenta el porcentaje de alumnos que deja esta respuesta en blanco (40%).
- Rescate financiero, (53%), lo definieron bien el 53% con respuestas como las siguientes: "la UE da un préstamo a un país para ayudarlo" (Jero, 16 años, grupo B). La información sobre el concepto procede de las noticias y medios de comunicación (34%), televisión (22%), casa (2%) y Grecia (2%). El porcentaje en blanco se dispara a casi la mitad (40%).

Los siguientes conceptos que se presentan a continuación son desconocidos para la mayoría del alumnado:

- Preferentes. El 84% no sabe qué son. Únicamente el 16% responde correctamente. Las definiciones correctas son de esta tipología: "engaño, es un tipo de participación" (Raquel 16 años, grupo B), "una trampa de los bancos para enganchar a los clientes" (Laura, 16 años, grupo A), o "dinero que metes en el banco, te prometieron poder disponer de él y después no puedes sacarlo... te han estafado!!" (Nerea, 16 años, grupo A). El contexto donde lo escuchan aparece sin contestar en la mayoría (84%) únicamente aparecen de forma minoritaria la televisión (7%), las noticias (7%) y el banco (2%).
- Estado del bienestar. El 77% responde directamente "no lo conozco". Sólo un 7% ofrece una respuesta bien encaminada "cuando la sociedad tiene garantizadas las necesidades básicas por el Estado" (Juanjo, 17 años, Grupo A). El resto (16%) afirman conocerla, pero la definen muy mal, hacen una interpretación literal y descontextualizada del ámbito político económico: "estar cómodamente", "encontrarte bien", "vivir bien", "cuando en un país todos se encuentran bien", "no tener deudas"... por lo tanto es más correcto afirmar que un 93% desconoce el concepto, el

77% que lo deja en blanco más el 16% que lo define incorrectamente. Los pocos que han respondido en este concepto, sitúan su conocimiento a través de las noticias (9%) y televisión (3%).

- ➤ Prima de riesgo, el 78% no sabe definirlo y tampoco lo ha oído nunca. Las y los alumnos que indican que les suena, que lo han escuchado (14%) no se atreven a definirlo como han hecho con los otros. El 9% se acercan en su definición al afirmar que: a) es un "factor económico que condiciona las inversiones en un país" (Ricardo, 16 años, grupo A), b) es "la diferencia entre la deuda de un país y el de otro" (Vicente, 16 años, grupo B), c) "es la diferencia entre el interés que se paga por la deuda de un país y el que se paga de otro" (Fran, 16 años, grupo A), y d) otros se hacen eco de cuando superaba los 600 puntos, "lo que falta para el desastre económico" (Ingrid, 16 años, grupo A). El 75% deja en blanco el contexto donde lo escuchan, casi los que la desconocen, los otros afirman que lo han oído en las noticias y medios (18%), la televisión (5%), "en todas partes", (2%).
- ➤ Tipo de interés. El 78% responde "no lo conozco", el 17 % "lo escuchan" y únicamente tres alumnos lo han definido bien: "la opción que el banco te da de cómo tienes que ir devolviéndole el dinero" (Laura, 16 años, grupo A), "después del préstamo devuelves el dinero extra más la cantidad prestada" (lñaki, 16 años, grupo B). Únicamente se ha oído en las noticias (6%), la televisión (4%) y en un caso (2%) "en el trabajo de mi padre", el cual es economista y asesor fiscal.

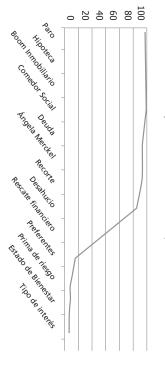


Gráfico I. Porcentaje de acierto en los conceptos económicos

Fuente: elaboración propia

Muy pocos alumnos y alumnas, únicamente seis, añaden otros conceptos a nuestra lista. Los que aportan son ligados a la política y a la corrupción económica ("cuentas en Suiza", Javier, 17 años, grupo B), pues citan "corrupción" y personajes políticos que se encuentran imputados actualmente por malversación, cohecho o tráfico de influencias.

Un alumno define la corrupción como "las acciones ilegales que aprovechan personas con poder económico y político al falsear cuentas y así robar y malversar el dinero público de los contribuyentes" (Fran, 16 años, grupo A).

Tabla I. Contextos donde escuchan los conceptos y personajes.

Conceptos	Definiciones Correctas	Noticias y Medios en general	Televisión	Casa	Escuela	No responden	Otros
Paro	100%	40%	51%	3%	-	-	6%
Hipoteca	100%	18%	40%	27%	3%		12%
Boom inmobiliario	100%	%85	40%	-	-	-	7%
Comedor social	100%	34%	47%		-		19%
Deuda	98%	23%	47%	-	7%	12%	11%
Ángela Merkel	96%	53%	30%	3%	-	7%	7%
Recorte	96%	53%	22%		12%	13%	
Desahucio	89%	33%	27%	-	-	40%	
Rescate financiero	53%	34%	22%	2%		40%	2%
Preferentes	16%	7%	7%	-	-	84%	2%
Estado del bienestar	7%	9%	3%	-	-	88%	
Prima de riesgo	9%	18%	5%	1		75%	2%
Tipo de interés	6%	6%	4%			88%	2%

Fuente: elaboración propia

LOS APRENDIZAJES REALIZADOS: LOS RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS MEDIO AÑO DESPUÉS.

Vamos a analizar los resultados del trabajo realizado con un grupo medio año después de pasar el primer cuestionario. Lo primero que observamos es que los conceptos que dominaban a principio de curso siguieron definiéndolos

[130]

con propiedad y con ejemplos. También observamos cambios en los conceptos entonces desconocidos en el grupo que recibió enseñanza de Economía e Historia. En el grupo A, el grupo que recibió la docencia, los conceptos menos conocidos siguieron siendo los mismos, pero en casi todos se duplicó el porcentaje de definiciones correctas: preferentes, del 16% al 31%, prima de riesgo, del 9% al 17%, Estado del bienestar, del 7% al 17%, tipo de interés, casi se quintuplicó, del 6 % al 28%.

Antes sólo hipoteca (3%), deuda (7%) y recortes (12%) los asociaban al Instituto. Ahora la procedencia de los conceptos es más variada: el paro (23%) lo escuchan "en clase", "en la clase de Historia y Economía"; tipo de interés (20%) "en clase", "en la clase de Historia y Economía"), prima de riesgo (15%), Estado del bienestar (12%), rescate financiero (6%) "en clase", preferentes (3%) "en el Instituto", y continúan, igual que en el primer cuestionario, asociando hipoteca (20%) y deuda (23%) a las clases del Instituto.

En el grupo B, grupo que no recibió enseñanza, los conceptos menos conocidos son los mismos: preferentes (3%), prima de riesgo (6%), Estado del bienestar (0%), tipo de interés (6%). Sólo en dos casos y en los términos recorte e hipoteca, citan "la clase" como el lugar donde los han oído.

Tabla II. Porcentaje de resultados correctos de los conceptos económicos asociados a los lugares donde los han oído.

Concepto	En el primer cuestionario A y B	Segundo cuestionario del grupo A	Segundo cuestionario del grupo B	Lo Lo asocian al Instituto Instituto el grupo A el grupo B	Lo asocian al Instituto el grupo B
Preferentes	16%	31%	3%	3%	0
Prima de riesgo	9%	17%	6%	15%	0
Estado del bienestar	7%	17%	0	12%	0
Tipo de interés	6%	28%	6%	20%	0

Fuente: elaboración propia

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los conceptos económicos seleccionados en los cuestionarios han sido fácilmente identificados y definidos por la gran mayoría de alumnos y alumnas de bachillerato. Son conceptos que han oído fundamentalmente en los medios de

comunicación. Si sumamos los canales "televisión", las "noticias" y los "medios de comunicación", prácticamente el 80% corresponde al ámbito audiovisual. Sólo hay dos conceptos en los que cobran protagonismo otros contextos, como el ámbito familiar en el término "hipoteca" y las clases del Instituto en el concepto "recorte".

Parece lógico, que la hipoteca, el principal gasto de la economía de muchas familias, tenga relevancia en las conversaciones familiares y que en muchas ocasiones los padres y madres recurran a su coste para justificar ante sus hijos sus decisiones económicas (pagas, regalos, compras, vacaciones, etc.). Por otra parte, los centros educativos públicos también han sufrido muchos "recortes" y han organizado en estos años todo tipo de actividades de protesta como caceroladas, huelgas, los lunes negros en los que alegóricamente los docentes iban vestidos de negro por el abandono de la educación desde los poderes políticos... Sin olvidar que los propios alumnos han sufrido los recortes en la concesión de becas de estudio, de transporte... Un buen ejemplo para la comprensión del concepto recorte se encuentra en la paralización sine die de muchas obras públicas, como el Instituto contiguo al del alumnado, tal y como se recoge en la prensa local:

El Instituto de Secundaria Pere Maria Orts i Bosch de Benidorm acaba de cumplir un aniversario con pocas cosas que celebrar. A mediados de abril de 2011, la empresa encargada de realizar las obras de ampliación y reforma abandonó el centro con la construcción ejecutada al 80% pero sin haberla concluido del todo. Tres años después, la Conselleria de Educación continúa sin haber dado una solución para finalizar el IES y mantiene a la mitad de su alumnado, alrededor de 450 jóvenes, estudiando en las 23 prefabricadas instaladas en el año 2010 en el patio y a la espera de poder disfrutar, algún día, de un Instituto en condiciones¹º.

Los conceptos difíciles se escuchan principalmente en los medios de comunicación, pero son más bien tecnicismos propios del mundo de las finanzas (prima de riesgo, preferentes, tipos de interés...). Seguramente los conceptos prima de riesgo y rescate financiero son términos nuevos que han adquirido una gran resonancia y se han popularizado a raíz de la crisis. Sin embargo, escuchar un concepto, creer que se conoce, no implica saberlo definir. Esta es una de las

[132]

¹⁹ Rosario Pagès, "El IES Pere María cumple 3 años con la obra parada y cientos de alumnos en barracones". *Diario Información*. Alicante, 7 de mayo de 2014.

primeras conclusiones de esta investigación. La alfabetización económica de la ciudadanía precisa de un trabajo riguroso apoyado en todo tipo de recursos y de métodos, aunque se acepte que el papel de la televisión en la alfabetización general sea importante.

Los conceptos económicos requieren explicaciones complejas. El alumnado incurre en un error cuando realiza una lectura lineal y descontextualizada de conceptos como "preferentes" o "Estado del bienestar." En estos casos, creen saber el significado de "preferente", les es familiar el significante, preferencia como sinónimo de privilegio, pero el significado no guarda relación con el significante que ellos leen; de igual modo "Estado de bienestar" lo definen ligado a la salud o el confort. Se trata de palabras polisémicas que guardan varios significados, y en este caso el alumnado desconoce su acepción en el mundo económico.

Diferentes investigaciones han puesto de relieve la dificultad de los conceptos financieros incluso en el alumnado que cursa estudios superiores²⁰. El estudio del grupo GIEF²¹, Grupo de investigación de Educación Financiera, realizaba un cuestionario similar a alumnos de magisterio y estudiantes del máster del profesorado de educación secundaria, es decir, a los futuros profesores de centros escolares de 3 a 18 años. Sus resultados son ilustrativos de lo que afirmamos:

"Del grado de primaria 12 estudiantes no saben definir el concepto de TAE y 3 lo hacen de una forma muy incompleta, lo que significa el 79% del total. En cuanto al concepto de inflación 10 estudiantes no lo definen correctamente y 3 lo hacen de manera insuficiente, lo que representa el 67,5% de los estudiantes. Con respeto a los estudiantes

del máster de secundaria 21 estudiantes desconocen el significado de las siglas TAE y 17 las definen de forma bastante incompleta, lo que en total llega a representar el 73% del total"².

Vemos que el 79% y 73%, no saben definir el concepto TAE, mientras que en nuestra investigación el concepto tipo de interés era desconocido en el primer cuestionario por el 78% y sólo 3 alumnos eran capaces de definirlo. Ambos grupos de edad –estudiantes de bachillerato, 16-18 años, y estudiantes universitarios, 19-24– no han pedido aún un préstamo e incluso puede que algunos no han cobrado ni su primera nómina. Resultados como éstos nos hacen pensar que el primer contacto con el mundo bancario de estos jóvenes se producirá desde la ignorancia, les sonarán los conceptos pero su comprensión será muy limitada y se reducirá a nociones aisladas.

Los resultados, sin embargo, pueden mejorar si se enseñan y se aprenden como ha ocurrido con el alumnado del grupo A, quienes recibieron las clases de Historia y Economía. Por una parte aprendieron los conceptos, sus definiciones teóricas y sistemáticas en las clases de Economía, mientras que en Historia contextualizaron los conceptos en los diferentes hechos económicos, desde la Revolución Industrial y la transición del feudalismo al capitalismo, hasta las primeras crisis de sobreproducción en 1873 y especulación bursátil en 1929. Precisamente en este tema, la unidad didáctica sobre la crisis de 1929 y las políticas keynesianas, es en el que más se trabajaron los conceptos financieros, deteniéndose el profesorado en explorar sus ideas previas sobre el tema y dedicando gran parte de las clases a su aprendizaje.

La mejora de los conceptos difíciles –preferentes, prima de riesgo, Estado del bienestar y tipos de interés– fue una consecuencia de su enseñanza "en las clases de Historia y Economía" como manifestaron algunos estudiantes en el segundo cuestionario. Como podemos observar en la tabla, los conceptos menos conocidos y los desconocidos por el alumnado obtienen también un elevado número de respuestas en blanco cuando se les pide que describan dónde han obtenido la información sobre el concepto. Estos resultados nos indican que la escuela tiene la labor didáctica de hacer comprensible el mundo económico a los jóvenes.

[134]

²⁰ Gabriel Travé, *La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria: aportaciones del ámbito de investigación a la didáctica de las ciencias sociales.* Sevilla, Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla, 1997.

Amar, "El desarrollo de conceptos económicos en niños y adolescentes colombianos y su interacción con los sectores educativo y calidad de vida" p.369.

Mireya Palavecinos. Comprensión de la economía en adultos de la ciudad de Temuco. Tesis de Magister en Ciencias Sociales Aplicadas. Universidad de La Frontera. Temuco. Chile, 2002.

²¹ Antoni Santisteban, Yolanda Blasco, Manuela Bosch, Neus González, Joan Pagès, María Teresericens, "La educación financiero contenido hasta ahora invisible que ha irrumpido en el curriculum de Ciencias Sociales". Miguel Ángel Hernández.; Carmen García ; José Luis De la Montaña (Coordinadores). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres, AUPDCS 2015, pp.593-600.

²² lbíd., p.598.

De todas maneras, la hegemonía de los medios de comunicación en la lista de conceptos seleccionados es evidente, lógica en la sociedad del Homo Videns,²³ pero los medios se limitan a la difusión de los conceptos, y no siempre a su explicación. Es la enseñanza en el centro educativo la encargada de unir el saber científico con los problemas y los saberes populares.

Otras investigaciones, como la de Vera y Cubillos²⁴ con una muestra de 75 alumnos de 14 años, ponen de relieve el interés de la utilización de cuestionarios –en este caso sobre 16 conceptos de geografía urbana– para averiguar el grado de dificultad, la forma en que se aprenden y el contexto donde se aprenden entre otras cosas. En nuestra investigación los conceptos financieros (tipos de interés, preferentes, prima de riesgo, etc.), los más abstractos se han enseñado y aprendido en el aula, en la clase de Economía y de Historia, tal como revela el segundo cuestionario. Los autores llegaron a una conclusión muy parecida, con los conceptos CBD, segregación social, conurbación y megalópolis, catalogados como muy difíciles por sus alumnos.

"Claramente estos conceptos no se refieren a la experiencia directa o indirecta. Su aprendizaje debe deducirse de otros conceptos o fenómenos más complejos que incluyen muchos conceptos, además de referencias a otros procesos y contextos lejanos. Sin embargo, en el aprendizaje de conceptos considerados muy difíciles desaparecen los padres y la familia, así como el barrio y los amigos, para dejar claramente reflejado el papel único del centro escolar y del profesorado en este proceso. En suma, este tipo de aprendizaje ha llegado a ellos a través del conocimiento, la racionalización y la abstracción y no por medio de la experiencia directa o indirecta, aunque ésta haya sido la base sobre la que se ha asentado su aprendizaje". ²⁵

En esta línea, las investigaciones que citábamos en el marco teórico destacan el medio urbano, un contexto económico dominado por las actividades financieras con la presencia de entidades bancarias, como un elemento clave en la comprensión y el mayor dominio de los conceptos económicos. Nosotros lo

observamos en los términos como "boom inmobiliario". Los ciudadanos de Benidorm, vieron cómo entraron en una fiebre constructiva desde el año 2000 y de igual modo como, desde el año 2008, se paralizaban las obras quedando el esqueleto de edificios por terminar, conduciendo al desempleo a muchos de sus familiares y vecinos.

CONCLUSIONES

En esta investigación nos formulábamos dos interrogantes: cómo influía la mediación de la escuela en el aprendizaje de los conceptos económicos y qué relevancia tenía también el medio urbano en el dominio de los conceptos.

En primer lugar la escuela consigue-hacer comprensible al alumnado conceptos que conocen, que escuchan en los medios de comunicación, pero que no son explicados. La inmediatez de la actualidad no permite detenerse, ni reflexionar, de igual modo la unilateralidad del mensaje, tampoco posibilita la interacción, aclarar dudas ni adaptar el volumen de información al ritmo de aprendizaje del espectador. La docencia de la Economía y la Historia, facilita situar los conceptos –en un primer contacto tecnicismos económicos– en situaciones económicas del pasado de crecimiento o crisis, logrando que el alumnado se familiarice con el vocabulario y sea capaz de extender el análisis a la coyuntura actual. Insertar los conceptos en escenarios históricos permite su conceptos financieros. No obstante aunque los logros fueron evidentes en un grupo respecto a otro, los resultados en el grupo que recibió las clases de Historia y Economía fueron limitados y nos exigen revisar nuestros planteamientos y metodologías.

En segundo lugar, la ciudad, el medio urbano tiene gran influencia en el mundo que conocen. Nuestra investigación se desarrolló en una ciudad turística azotada por la crisis, que como en tantas otras, se observa en los recortes institucionales en los últimos años, paralización de obras públicas y de estructuras de rascacielos y megaconstrucciones anquilosadas, y que siguen estándolo, con la crisis inmobiliaria y la quiebre de las entidades bancarias. Esta coyuntura de los últimos años, explica el dominio de términos como "boom inmobiliario", "recorte" o "deuda". Estamos convencidos que si los conceptos hubieran estado ligados al medio rural de un país en vías de desarrollo, a una agricultura de subsistencia, el desconocimiento hubiera sido mayor.

Finalmente, no podemos dejar de considerar en futuras investigaciones la necesidad de aprovechar los medios de comunicación en el aula para conseguir

²³ Giovanni Sartori. Homo videns. La sociedad teledirigida. Madrid: Ed.Taurus, 1998, pp.159.

²⁴ María Vera y Froilán Cubillos, "Concepciones del alumnado de secundaria sobre la comprensión y el aprendizaje de conceptos de Geografía". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Nº9, 2010, pp.3-15.

²⁵ lbíd., p.14.

un aprendizaje significativo y la comprensión de los problemas actuales. La alfabetización económica de la ciudadanía y su empoderamiento para cambiar y tomar decisiones responsables en su acción política pasa, sin duda, por la observación de la realidad y por la comprensión de las interpretaciones que hacen los medios de comunicación de sus problemas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

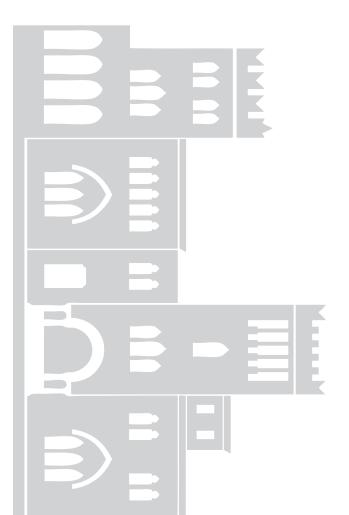
- Amar, José, Abello, Raimundo, y Denegri, Marianela, "El desarrollo de conceptos económicos en niños y adolescentes colombianos y su interacción con los sectores educativo y calidad de vida". Informe final proyecto Colciencias, N°1215, 2006, pp.369-97.
- Bonn, Marta y Webley, Paul, "South African children's understanding of money and banking". The British Journal of Developmental Psychology, Vol.2 N°18, 2000, pp.269-285
- Delval, Juan y Denegri, Marianela, "Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero I. Los niveles de comprensión". Investigación en la escuela, N°48, 2002, pp.39-54.
- Delval, Juan y Denegri, Marianela, "Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero II: Los tipos de respuestas". Investigación en la escuela, Nº48, 2002, pp.55-70.
- Denegri, Marianela, Gempp, René, Del Valle, Carlos, Etchebarne Soledad y González, Yéssica, "El aporte de la psicología educacional a las propuestas de educación económica: los temas claves". *Revista de Psicología*, Vol.2, N°15, 2006, pp.77-94.
- Denegri, Marianela; Etchebarne, Soledad y Martínez, Gustavo, "La comprensión del funcionamiento bancario en adolescentes chilenos: Un estudio de Psicología Económica". *Interdisciplinaria*, Vol. 2, N° 2, 2007, pp. 137-159.
- Hernández, Azucena, "¿Cómo tratan los libros de texto de bachillerato la crisis económica?". *Investigación en la escuela*, N°76, 2012, pp.51-64.

- Jahoda, Gustav, "The construction of economic reality by some Glaswegian children". European Journal of Social Psicology, N°19, 1979, pp.115-127.
- Jahoda, Gustav, "European lag in the development of an economic concept: A study in Zimbabwe". British Journal of Developmental Psychology. N°1, 1983, pp.113-120.
- Jahoda, Gustav. y Woerdenbagch, Adrienne, "The development of ideas about an economic institution: A cross-national replication". British Journal of Social Psychology, Vol.4, N°11 1982, pp.483-494.
- OECD Publishing. "PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century" http://dx.doi. org/10.1787/9789264208094
- Pagès, Joan, "La educación económica de la ciudadanía".
 Kikiriki, N°77, 2005, pp.45-48.
- Pagès, Rosario. "El IES Pere María cumple 3 años con la obra parada y cientos de alumnos en barracones". Diario Información. Alicante, 7 de mayo de 2014.
- Palavecinos, Mireya. Comprensión de la economía en adultos de la ciudad de Temuco. Tesis de Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas. Universidad de La Frontera. Temuco. Chile, 2002.
- Santisteban, Antoni; Blasco, Yolanda.; Bosch, Manuela.; González, Neus.; Pagès, Joan.; Preixens, María Teresa, "La educación financiera: un contenido hasta ahora invisible que ha irrumpido en el currículum de Ciencias Sociales". Miguel Ángel Hernández.; Carmen García; José Luis De la Montaña (Coordinadores). Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. Cáceres, AUPDCS 2015, pp.593-600.
- Sartori, Giovanni. Homo videns. La sociedad teledirigida.
 Madrid: Ed.Taurus, 1998, pp.159.

[138]

- Travé, Gabriel. La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria: aportaciones del ámbito de investigación a la didáctica de las ciencias sociales. Sevilla, Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla, 1997.
- Vera, María y Cubillos, Froilán, "Concepciones del alumnado de secundaria sobre la comprensión y el aprendizaje de conceptos de Geografía". Enseñanza de las Ciencias Sociales, Nº9, 2010, pp.3-15.
- Wong Man Hoi, "Children's acquisition of economic knowledge. Understand ing banking in Hong Kong and the USA". J. Valsiner (Ed.). Child development in cultural context. Norwood, NJ: Ablex, 1989, pp.225-246.

Experiencias Didácticas desde la práctica Docente



ANDAMIO Vol. 4 N° 2 - 2017

[143 - 162]

"EMPATÍA HISTÓRICA: ESTRATEGIA PARA SU ENSEÑANZA Y APORTES PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA"

"HISTORICAL EMPATHY: STRATEGY TO TEACH IT AND CONTRIBUTIONS TO HISTORY'S STUDY

"EMPATIA HISTÓRICA: ESTRATÉGIA PARA ENSINO E CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA"

Cecilia Moraga Labra¹ Pablo Cabello Kanisius²

didáctica: el trabajo consciente y progresivo en torno al concepto de empatía histórica, el énfasis en el estudio de los contextos históricos y la práctica, que en su conjunto guían la planificación de la secuencia entredicho la prudencia de trasladarla al aula como herramienta para la multidimensionalidad cognitiva y afectivo-imaginativa, la que pone en por años cuestionada, plantea múltiples desafíos derivados de una enseñanza de la Historia a través de la empatía. La empatía histórica, en estudiantes de 16 y 17 años de edad. El objetivo final de esta una experiencia didáctica para el desarrollo de la empatía histórica investigaciones y reflexiones en ésta línea. especialmente aquellas vinculadas al pensamiento histórico. Este estudio contenidos, para orientarla hacia el trabajo y desarrollo de habilidades, la elaboración de explicaciones empáticas. Se destaca la necesidad de tres pilares orientadores, formulados desde la teoría y reafirmados en comprensión de la historia. Para sortear estas dificultades, se propusieron investigación es proponer algunos lineamientos generales para el RESUMEN. En el presente artículo se examinan los resultados de pretende ser un aporte en este sentido e incentivar, a su vez, más reemplazar una enseñanza de la historia centrada en la memorización de diseño e implementación de estrategias didácticas orientadas a una

Palabras clave: empatía histórica, contextualización, explicación empática.

¹Profesora de Historia, Geografía y Ciencia Sociales (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso).

²Profesor de Historia, Geografía y Ciencia Sociales (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso).

of a didactic expe-

INTRODUCCIÓN

explicaciones y la empatía histórica³. Cada una de ellas está asociada a otros y, sobre todo, en la comprensión histórica. En particular, las investigaciones dad de orientarla hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo aula y probarla en un contexto escolar real para analizar sus resultados. su complejidad, aún se están diseñando y probando estrategias didácticas para necesarias para la ejecución de la labor historiográfica. No obstante, debido a elementos que les otorgan profundidad y sentido, y todas son habilidades toriadores para lograr indagar, interpretar, reconstruir y trasmitir la historia, za de la Historia centrada sólo en la memorización de contenidos y la necesiuna secuencia didáctica orientada al desarrollo de la empatía histórica en el un aporte en esa dirección, por lo que su objetivo general consiste en diseñar incentivar su desarrollo en las aulas de clase escolar. Este estudio pretende ser terpretación de fuentes; las capacidades para la narración y construcción de histórico". Entre ellas contamos con la conciencia histórico-temporal; la inlas cuales en su conjunto componen lo que se ha denominado "pensamiento han indicado un cuerpo de herramientas especialmente usadas por los hislas Ciencias Sociales vienen señalando la importancia de superar una enseñan-Desde hace bastante tiempo que los especialistas en Didáctica de la Historia y

EMPATÍA EN LA HISTORIA

Con frecuencia los alumnos olvidan que los acontecimientos estudiados en Historia sucedieron a personas reales similares a ellos, más aún, que éstas personas tenían sentimientos, intenciones y pensamientos particulares que se vieron reflejados en sus acciones y, por lo tanto, en los acontecimientos que están estudiando. Así, ocurre que muchas veces no consideran a los hombres y sus cualidades como un elemento importante al momento de pensar la historia, por lo que muchas veces ésta es entendida como una concatenación de hechos que sucedieron en el pasado (guerras, batallas, crisis económicas, gobiernos, etc.) dentro de los cuales el factor humano se difumina, como si la Historia fuera un devenir sin sentido. Este proceso de "deshumanización" de la Historia, está en directa relación con la comprensión que los estudiantes tienen de ella como ciencia que estudia el comportamiento humano a través del tiempo y no como el estudio de los hechos del pasado, con las complejidades y desafíos que ésta plantea.

vate, at the same time, further investigation and reflection about this the historical thinking. This investigation aims to contribute and motimemorization of information, with a fruitful method of teaching, on torical context and the elaboration of empathetic explanations. The concept of historical empathy, the emphasis on the study of the histhe didactic sequence: the conscious and progressive work around the and confirmed in practice, which all together guide the planning these problems, we propose three pillars, pulled out from the theory whose prudence of transfer in the classroom is disputed. To handle caused by cognitive and emotionally-imaginative multidimensionality, historical empathy, for years questioned, presented multiple challenges dactic strategies focused in learning of history through empathy. The old students. The ultimate objective of this investigation is to propose rience for the development of the historical empathy in 16 -17year **ABSTRACT.** In this article we expose the results of a didactic expehow to work and develop of thinking skills, especially those linked to report highlights the necessity of replacing a teaching based on the some general alignments for the design and implementation of di-今

Keywords: historical empathy, contextualization, empathetic explanation

reflexões em torno desta problemática no Chile. mente aqueles relacionados ao raciocínio histórico. Esta investigação memorização de informações, com um método frutífero de ensino, O relatório enfatiza a necessidade de substituir um ensino baseado na guiam o planejamento da sequência didática: o trabalho consciente e extraídos da teoria e confirmados na prática, os quais, em conjunto contestada. Para lidar com estes problemas, propomos três pilares, prudência para com os processos de transferência na sala de aula é sentou multi-dimensões cognitivas e emocionais-imaginativas, cuja empatia histórica, que muito foi questionada durante anos, aprealguns pressupostos gerais para estruturar e implementar estratégias entre 16 e 17 anos. O objetivo principal desta investigação é propor visa a contribuir e motivar, ao mesmo tempo, maiores investigações e sobre como trabalhar e desenvolver habilidades de raciocínio, especialestudo do contexto histórico; e a elaboração de explicações empáticas progressivo em torno do conceito de empatia histórica; a ênfase no didáticas focadas no aprendizado da história através da empatia. A dática sobre o desenvolvimento da empatia histórica em estudantes **RESUMO.** Neste artigo expomos os resultados de uma experiência di-

Palavras-chave: empatia histórica, contextualização, explicação empática.

[144]

³ Santisteban, A., González, N., Pagès, J., "Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico". En Ávila Ruiz, R., Rivero Gracia, M., Domínguez Sanz, P. (Coords.), Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, Zaragoza, España, 2010, p. 115-128.

CECILIA MORAGA LABRA, PABLO CABELLO KANISIUS

te, incurriendo en juicios anacrónicos respecto del pasado. modo los valores, actitudes y creencias de la gente de otros tiempos difieren rizada por reconocer como válidos sólo los valores y construcciones del presenlas acciones de las gentes del pasado contiene una visión presentista, caracteépoca⁴. En estas condiciones, la interpretación que hacen los estudiantes sobre esos elementos se conectan con las instituciones y valoraciones sociales de la de los suyos propios, y presentan más problemas aún para entender cómo que mayoritariamente los estudiantes no comprenden con claridad de qué Un estudio realizado en el año 2010 por el inglés Keith C. Barton, arrojó

en éstos desafíos de la enseñanza-aprendizaje de la Historia. desarrollo de la empatía histórica puede ser un camino didáctico para avanzar cómo valores y creencias se conectan con instituciones y prácticas sociales, el cíficamente, en lo que respecta a la contextualización de juicios y comprender con ciertas condiciones y precauciones de la perspectiva historiográfica. Espedaban el pasado se construía desde la perspectiva de valores y motivaciones sus juicios sobre el pasado, por lo que el criterio con que los estudiantes aborgrandes dificultades para "situarse en el lugar del otro" y para contextualizar en edad escolar arrojaron, entre otras conclusiones, que el alumnado tiene zález y Pagès sobre la formación del pensamiento histórico en estudiantes del presente⁵. Queda en evidencia la desvinculación que tienen los estudiantes En concordancia con esto, las investigaciones realizadas por Santisteban, Gon-

siendo todos humanos y obramos por razones similares, impulsados por los une con esas personas del pasado: que a pesar del paso del tiempo, seguimos toria a ratos parece demasiado lejana, por medio del realce aquello que nos mismo deseos e instintos, aunque resignificados por el devenir de la historia. volver a fijar la mirada en el sujeto histórico y así dotar de sentido a una His-Pero quizás una de las mayores virtudes de la empatía histórica es que permite

MARCO TEÓRICO

una herramienta para el estudio y comprensión de la historia. En forma resu-Se ha recorrido un largo camino en elaboración de la idea de empatía como

[146]

EMPATÍA HISTÓRICA: ESTRATEGIA PARA SU ENSEÑANZA Y APORTES PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA

personas del pasado⁸. la disposición a tomar en cuenta otros puntos de vista, en este caso, el de las cómo se relacionan las creencias y valores de la gente con sus metas, y a su vez Por lo tanto, y en tercer lugar, la empatía histórica es el logro de comprender los actores en cuestión y así dilucidar el sentido social atribuible a una acción? contexto histórico) que le permita desentrañar las coordenadas mentales de Segundo, que para esto se basa en un aparato conceptual y evidencia (del pasado de tal forma de hacer sus acciones y prácticas sociales inteligibles⁶. patía histórica apunta a reconstruir las creencias y valores de las personas del mida, aquí aislamos tres características fundamentales. Primero, que la em-

lo permita. Entonces, la pregunta es ¿cómo implementar clases para incentivar no lo hace libremente, sino que a partir y hasta donde la evidencia histórica se sentimientos fraternales y las emociones compartidas¹⁰. No obstante, se debe comprensión, lo cognitivo sobre los afectivo-imaginativo? el desarrollo de la empatía histórica como una habilidad orientada hacia la debe emplearse la imaginación para la reconstrucción de estos escenarios, ésta rio que comparta estos sentimientos para entender qué significaron. Y si bien éste puede llegar a conocer qué sintieron los sujetos históricos, no es necesa-Se busca la comprensión, no la involucración afectiva del estudiante, y si bien tener claridad sobre qué aspectos de la empatía pueden aplicarse a la historia. imaginación se asocia con lo meramente ficticio, la empatía se asocia con los da con la imaginación histórica⁹. Y como bien menciona Peter Lee, mientras la histórico. En este modelo, la empatía histórica aparece fuertemente relacionalo, una estructura de habilidades interrelacionadas denominada pensamiento Por otro lado, también debemos entender la empatía como parte de un mode-

[147]

⁴Barton, Keith, "Las ideas de los estudiantes acerca de la historia", Enseñanza de las Ciencias Sociales, 2010, 9, pp. 97-114.

⁵ Santisteban, A., González, N., Pagès, J., "Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico", p. 122.

⁶Lee, P. y Shemilt, D. "The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet?", Teaching History 143, junio 2011, The Historical Association, pp. 39-49.

⁷ Domínguez, Jesús, "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía", Infancia y Aprendizaje, № 34, 1986, pp. 1-21.

⁸Lee, Peter, "La imaginación histórica", en Dickinson, A.K; Lee, P.; Rogers, P.J. (eds): *Learning History. Londres*, Heinemann Educational Books, 1994 pp.85-106.

Santisteban, "Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico", pág. 117.

¹⁰Lee, "La imaginación histórica", pág. 7.

EMPATÍA HISTÓRICA: ESTRATEGIA PARA SU ENSEÑANZA Y APORTES PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA

METODOLOGÍA

seño de una estrategia para el trabajo de la empatía histórica en el aula escolar entregar los lineamientos para resolver la problemática planteada en torno al diblemática, por lo que a partir de la información extraída de la literatura espe-Desde el enfoque de la investigación aplicada se dispuso dar solución a esta procializada se definieron tres factores prioritarios que, en su conjunto, deberían

a. El concepto de empatía histórica: acercamiento conceptual y énfasis metacognitivo

enfoque es algo con lo que los estudiantes no se encuentran familiarizados. En trasladar la empatía histórica al aula de clases, más aún cuando éste concepto y o en otras palabras, un procedimiento de aprendizaje. Comprender qué es la del historiador y del estudiante para comprender ciertas circunstancias o accioconceptual¹¹. La empatía histórica, desde el momento que se pone a disposición de aprender lo que están aprendiendo, ya sea conocimiento procedimental o formas de vida de la época en que se produjeron. 12 interpretación de fuentes históricas requiere de la construcción empática de las que también deben reconocer, desde el punto de vista metodológico, que la del pasado, lo cual corresponde al nivel de logro 4 de su construcción, sino asunto. De esta forma, los estudiantes no solo deben empatizar con los agentes forma y el momento en que debe aplicar la comprensión empática sobre un de la empatía histórica ocurre cuando el estudiante es capaz de identificar la concordancia con lo anterior, para Denis Shemilt el máximo nivel de desarrollo mente debiera estar considerada entonces, dentro de cualquier intento por empatía histórica, por qué es importante utilizarla y cómo hacerlo adecuadanes del pasado, es en sí misma una forma de acceder al conocimiento histórico, tes tengan claridad sobre qué es lo que se les está pidiendo y la importancia plantear un conocimiento nuevo y desafiante, es importante que los estudianventajas para el aprendizaje son un componente básico de la metacognición. Al El conocimiento de las estrategias utilizadas para adquirir el conocimiento y sus

b. Énfasis en los contextos históricos

desarrollo de una comprensión y posterior explicación empática. afectiva, suprimiendo su dimensión cognitiva. Aquí radica la importancia de contextualización histórica, la empatía alcanzaría sólo el grado de disposición otros seres humanos, y no una habilidad del pensamiento histórico. Sin la un adecuado estudio de los elementos del contexto histórico para alcanzar el tía de sentido común, aquella que usamos día a día para relacionarnos con das. Sin una adecuada contextualización la empatía histórica es sólo empapañía, la empatía histórica y las competencias para contextualizar van uni-Según el modelo de pensamiento histórico propuesto por Santisteban y com-

te en la situación histórica de la cual los actores históricos forman parte, y a el conocimiento histórico capaz de abrirse paso por esa óptica o coordenadas La empatía se percibe en primera instancia como la disposición a considerar diferencias entre dos tiempos históricos diferentes la cual se quiere dar explicación, con la cautela de quien es consciente de las esta información, el estudiante tiene la posibilidad de entrar imaginativamenmentales¹³, tan diferentes a las nuestras construidas desde el presente. Con cionarse bajo esa lógica se requiere de un aparato conceptual elaborado por las acciones del pasado desde la óptica de ese pasado, pero para poder posi-

sea en concordancia con ellas o como respuesta divergente. El logro de la commanos. Las acciones de los hombres pueden y deben ser entendidas dentro de quiere un tercer elemento: conocer las metas e intenciones de los actores¹⁴ prensión se sustenta en descifrar cómo estos tres elementos se constituyeron un marco de prácticas sociales atingentes al tiempo y lugar de la ejecución, ya por la intención exclusiva del propio sujeto sin vínculo con los otros seres hu-Respecto a éstas, se debe tener presente que ninguna acción humana ocurre pero para lograr la comprensión de la historia con sentido empático se re-Entonces, tenemos contexto histórico y situación histórica en que se actuó, en razones suficientes para la acción que desea comprenderse 15.

[148]

[149]

¹¹ Ossea, Socian; Jaramillo, Sandra, "Metacognición: un camino para aprender a aprender", Estudios Pedagógicos XXXIV, Nº 1: 187-197, 2008.

¹² Domínguez, Pensamiento histórico y evaluación de competencias, p. 153

¹³ Domínguez, "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía", pág. 6.

¹⁴ Lee, "La imaginación histórica", pág. 8.

¹⁵ lbíd, pág. 8.

EMPATÍA HISTÓRICA: ESTRATEGIA PARA SU ENSEÑANZA Y APORTES PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA

esta quede fuera de contexto y sea incomprensible, o que, por otro lado, quede como una intención particular de un individuo virtuoso por cuya voluntad de hizo historia.

c. Explicaciones empáticas

de la llamada explicación contextualizada o por empatía"16. marco de contextos culturales lejanos al nuestro. En tales casos, nos servimos obedece a leyes ni a fuerzas superiores, solo a la impasible y a veces incomsu pensamiento y emociones, lo cual interfiere al momento de tomar decisioracionales, a veces ni siquiera a una sola lógica, debido a la susceptibilidad de del actuar humano, cuyo comportamiento no obedece siempre a designios que ayudan a das sentido a los acontecimientos históricos: a inconsistencia que deja fuera de consideración una amplia gama de perspectivas y factores el desencadenamiento del acontecimiento estudiado. No obstante, este enfoen los hechos y situaciones que influenciaron, en mayor o en menor medida, creencias, etc., de individuos y colectivos humanos que menudo actúan en el portamientos o decisiones a partir de los motivos, expectativas, pensamientos, prendida voluntad humana. "Necesitamos comprender y explicar esos comproceder metodológico aclara del todo, pues el comportamiento humano no nes. Todo esto otorga a la Historia un aura de misterio que ni el más riguroso no lo hacen completamente. En la explicación causal, el énfasis está puesto bien satisface en gran medida a la pregunta de por qué ocurren los hechos, antecedentes. Esta es la forma más recurrente de explicación en historia y si En una explicación causal los acontecimientos estudiados se explican por sus

A través de la explicación empática se evidencia, en un sentido práctico, cuál es el uso y la utilidad de la empatía histórica para la comprensión de la historia. En concordancia con el primer pilar, es de suma importancia que los estudiantes tengan claridad sobre el sentido de lo que están aprendiendo. La elaboración de explicaciones empáticas permite al estudiante visualizar la empatía como una herramienta para comprender y dar sentido a ciertos pasajes de la historia.

Ahora bien, el trabajo a realizar por explicación empática con los estudiantes debería enfocarse en dos direcciones: la reconstrucción de las motivaciones individuales y colectivas de la gente del pasado y el análisis de las intensiones del individuo respecto a la situación que se le plantea. Ambos aspectos funcionan como factores explicativos de manera conjunta, por cuanto la acción intencional individual se enmarca y comprende dentro de las motivaciones de la gente del pasado. Si sólo se toma en cuenta la acción individual, puede que

DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

El diseño de nuestro plan de clases tiene el objetivo de vincular los pilares de la estrategia con las dinámicas propias del aula. Para ello, los pilares que orientan el diseño de la estrategia se traducen en tres objetivos de aprendizaje:

- Que los estudiantes comprendan los principales componentes conceptuales de la empatía histórica, sus características y sus utilidades para la comprensión de la historia.
- Due los estudiantes utilicen la información del contexto histórico
 para abordar la historia desde la empatía, es decir, para ponerse en
 el lugar de los sujetos históricos.
- Que los estudiantes logren formular explicaciones empáticas de situaciones históricas a partir de elementos del contexto.

El contexto de aplicación de la propuesta lo constituye un grupo de 55 estudiantes mujeres de Tercero Medio del Colegio particular subvencionado María Auxiliadora de Valparaíso, divididas en dos cursos paralelos. El contenido seleccionado para la planificación de la propuesta es "La Transición a la Democracia en Chile", el cual es replanteado curricularmente en función de los objetivos específicos recién declarados.

Los resultados es una secuencia didáctica de tres sesiones, cuyos objetivos, contenido y recursos se resumen en el Cuadro 1, y que se describe en detalle a continuación.

¹⁶ Domínguez, Pensamiento histórico y evaluación de competencias, p. 148.

CECILIA MORAGA LABRA, PABLO CABELLO KANISIUS

Cuadro 1. Planilla de Planificación de la Estrategia Didáctica

Primera sesión

El objetivo de esta primera sesión es "comprender el contexto histórico que se vive en la década de los ochenta en Chile como un tiempo donde se gesta una nueva situación política y social". Al inicio de la sesión se introduce el

[152]

EMPATÍA HISTÓRICA: ESTRATEGIA PARA SU ENSEÑANZA Y APORTES PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA

concepto de empatía histórica, el cual se define como "ponerse en el lugar de los sujetos histórico", y se posiciona como el objetivo transversal de ésta y las siguientes sesiones.

En el desarrollo se presenta un extracto documental "Nuestro Siglo", capitulo 1973-1989¹⁷, respecto al cual interesa destacar ciertos elementos del contexto de la época: las consecuencias de la crisis de 1982, las manifestaciones sociales en contra del régimen, las consecuentes actitudes del gobierno y la apertura política (reagrupación de partidos, retorno de los exiliados, actividad política de las universidades, etc.). El análisis se hace a partir de una guía de trabajo individual, cuyas preguntas apuntas a describir elementos del contexto, identificar la nueva situación histórica y a explicar la relación entre ambos (Cuadro 2).

Cuadro 2. Pregunta actividad sesión 1

- En base a lo visto en el documental "Nuestro Siglo", capítulo 1973 -1989, ¿cómo describirías el contexto social posterior a la crisis económica de 1982?
- Como se aprecia en el documental, para el año 1985 el ambiente político chileno había sufrido ciertas transformaciones en comparación a los primeros años del régimen, ¿cuáles fueron estas transformaciones?
- 3. ¿Cómo crees que influyó el contexto social y económico anteriormente descrito (pregunta 1) para la formación de esta nueva realidad política?

Al finalizar la sesión se abre un espacio de reflexión sobre las circunstancias de aquellos afectados por la crisis y cómo sus consecuentes acciones se relacionan con la nueva situación política por ellos identificada.

Segunda sesión

El contenido teórico respecto al concepto de empatía a trabajar en la segunda sesión se relaciona con comprender las ideas o convenciones sociales de un período contextualizadamente, para lo cual es fundamental la disposición a considerar que la perspectiva actual es diferente a la de las personas del pasado. Así, el objetivo de la segunda sesión se plantea como "comprender empá-

[153]

¹⁷ Documental producido en 1999 por Televisión Nacional de Chile

ticamente los fundamentos tras las posturas en torno al plebiscito de 1989". Para esto se reproducen las franjas televisivas del Sí y del No, a partir de las cuales los estudiantes deben identificar los discursos y argumentos esgrimidos por cada opción.

Posteriormente, organizados en grupos, los estudiantes elaboran afiches de campaña para cada postura, basándose en las imágenes, iconografía y slogan de las franjas televisivas. Antes de finalizar la sesión, cada grupo expone y explica su afiche, instándolos a que utilicen la información del contexto histórico que conocen para argumentar las ideas plasmadas en los afiches.

Tercera sesión

El contenido teórico a trabajar en esta sesión son las explicaciones empáticas y, consecuentemente, el objetivo de la sesión es "explicar a través de la empatía ciertas circunstancias de la gestión del gobierno de Patricio Aylwin durante los primeros años de democracia". Para esto, se utiliza un extracto del primer capítulo del documental "Yo amo los noventa": a partir del cual se abre una reflexión sobre el clima político y social de la época, la ampliación de las libertades constitucionales y las leyes de amarre, así como sobre la sentida presencia de la figura del General Pinochet durante todo el proceso de transición.

Una vez que se ha hecho el debido hincapié en estos elementos, y a través del mismo documental, se presenta la situación histórica a dar explicación durante la sesión: durante el primer año del gobierno de Patricio Aylwin, recién restablecida la democracia en Chile, se descubrió un grupo de 19 cadáveres enterrados en misteriosas condiciones en la cercanía de Pisagua. Este descubrimiento se tomó como una prueba irrefutable de violaciones a los Derechos Humanos durante el régimen militar y las manifestaciones para exigir el proceso judicial a los involucrados no se hicieron esperar. Ante esta situación, el gobierno de Aylwin actúa con prudencia y espíritu conciliador, consciente de la precariedad de la institucionalidad democrática recién establecida. La actividad de esta sesión, consiste en que los estudiantes analicen la actitud del gobierno en estos primeros años, y traten de comprender, por medio de la empatía, la razones de ésta.

APLICACIÓN Y RESULTADOS

La exposición de resultados se organiza en torno a los pilares que orientaron el diseño de la estrategia y se orienta a evaluar la eficacia de la estrategia para el logro de los objetivos planteados por cada uno de ellos, en términos de tiempos, recursos y actividades planteadas.

Respecto al primer objetivo, referente a los componentes conceptuales, características y utilidades de la empatía histórica para la comprensión de la historia, prontamente se logró dar cuenta que los estudiantes manejaban nociones de empatía en su sentido cotidiano y que esto fue un factor facilitador al momento de incorporar el concepto de empatía histórica y de utilizarla para el análisis historiográfico.

No obstante, si bien las ideas previas de las estudiantes otorgó una oportunidad para abordar la idea de empatía histórica y facilitar su comprensión, fue de suma importancia limpiar de imprecisiones las preconcepciones de los estudiantes, a fin llegar a un entendimiento profundo del concepto con sentido disciplinar. Debía quedar claro que la empatía histórica no es compartir solo los sentimientos de las personas del pasado ni estar de acuerdo con sus decisiones, sino tratar de comprender sus motivos. Para esto fue importante hacer hincapié en una de las características más esenciales de la empatía histórica: su relación con la contextualización. Las estudiantes demostraron comprender el uso y valoración de los contextos históricos para realizar una lectura empática de las situaciones históricas y comprender a los sujetos históricos. A medida que avanzaron las sesiones, las estudiantes ponían cada vez más atención en los elementos del contexto, sin necesidad de ser incentivadas por el profesor. Cuestión diferente es el uso y análisis que hacían de éstos elementos.

Respecto a los contextos históricos, interesaba que las estudiantes reconocieran elementos fundamentales del contexto histórico de manera ordenada y estableciera relaciones entre ellos, a fin de dar una mirada integral; además de describir la situación histórica particular dentro de él e identificar las motivaciones e intenciones de los agentes involucrados a partir del contexto. En la actividad de la primera sesión, el 54,8% de las estudiantes alcanzaron un nivel destacado o suficiente en el primer indicador (ver Cuadro 3). Mientras que en el segundo el porcentaje de logro bajo a un 28, 4%, donde la mayor dificultad fue precisamente aislar la situación política particular producida dentro de un alterado contexto social. Las estudiantes establecían relaciones entre ambos elementos, mencionando características de la situación política, pero sin lograr denominarla bajo un concepto que lograra diferenciarla de la situación

[154]

¹⁸ Documental producido el año 2010 por Televisión Nacional de Chile.

CECILIA MORAGA LABRA, PABLO CABELLO KANISIUS

política precedente. En relación a esto, cabe tener en consideración que los recursos utilizados para abordar las variables de la contextualización fueron poco variados (material audiovisual y explicaciones del docente). Si bien los extractos documentales presentados a las estudiantes permitían abordar de los elementos del contexto social, económico, político y cultural, la visión en ellos presentada pudo resultar muy generalizada en relación al nivel de análisis solicitado a las estudiantes.

con el debido cuidado destaca en este punto es la disposición de las estudiantes a empatizar con amcontexto visto la clase anterior, las estudiantes lograron ponerse en el lugar estudiantes vieron más allá de las imágenes y mensajes utilizados por ambas dad de realización y explicación de afiches alusivos al plebiscito de 1989, las y explicar las intenciones y motivaciones de los agentes interpretados a partir empáticas es un paso casi natural, lo que no significa que deba estructurarse análisis historiográfico. Un vez aquí, pasar a la formulación de explicaciones de los agentes, pues de esta forma se rompe la lógica de bueno y malos en el bas posturas, más allá de si lograban interpretar correctamente las intensiones de quienes idearon las campañas del Sí y del No con mucho éxito. Lo que más fue dada a las estudiantes (el plebiscito) y recordando algunos elementos del derando el contexto histórico que los convoca. En esta ocasión, la situación les campañas, para desentrañar las intenciones y supuestos detrás de ellas considel contexto, las estudiantes obtuvieron un 97% de logro. Durante la activi-En cuanto al último indicador del segundo pilar, que consistía en identificar

En la última actividad de la estrategia se ponen en juego todas las herramientas y recursos utilizados a lo largo de la unidad, puesto que la formulación de explicaciones empáticas requiere del conocimiento y utilización de información del contexto, además de identificar la situación y las intenciones y motivaciones de los agentes involucrados en ella. Pero más aún, requiere de una disposición a entender lo que se está plateando desde la perspectiva del tiempo y del agente histórico (ver Cuadro 3).

[157]

[156]

EMPATÍA HISTÓRICA: ESTRATEGIA PARA SU ENSEÑANZA Y APORTES PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA

Cuadro 3. Organización de resultados por pilar y sus componentes

	Utiliza elementos del contexto para argumentar la explicación, estableciendo relaciones entre éstos y la situación estudiada		
44,2	Identifica, pero no necesariamente comparte, las motivaciones e ideas del agente en cuestión.	Explicaciones empáticas	Sesión 3
	Aborda el problema con empatía, tratando de explicar por qué la acción estudiada pareció lo más oportuno al agente dadas las circunstancias.		
97	identifican y explican motivaciones e intenciones de los agentes interpretados a partir del contexto.	Motivaciones e intenciones de los agentes	Sesión 2
en 28,4	Identifica la situación histórica y la describe en relación a ciertas características del contexto.	Situación histórica	
54,8	Reconoce elementos fundamentales del contexto de manera ordenada y estableciendo relaciones entre ellos. Refleja una imagen integral del contexto	Contexto histórico	Sesión 1
% de logro	Indicador de logro		

En este pilar se alcanzó un 44,2% de respuestas logradas. El conocimiento del contexto se presenta como base a partir de la cual se abordan las situaciones con perspectiva empática, prestando atención a las motivaciones personales de los agentes, sus pensamientos e incluso sentimientos, pero abordándolos desde un marco de información referente al contexto desde el cual surgen esos sentimientos, constituyéndose de esta forma en un proceso cognitivo que considera (y necesita) los elementos afectivo-imaginativos, pues toma los primeros como factores que influyen en el actuar del agente histórico, y los segundos para lograr imaginar la situación de éste y suponer los pensamiento en torno a ella. A fin de comprender mejor cómo estos elementos se relacionan dentro de las respuestas de las estudiantes, a continuación se presenta un ejemplo destacado de explicación empática elaborada por una de las estudiantes.

"Para entender la frase de Patricio Aylwin 'buscar la verdad y la justicia en la medida de lo posible' debemos saber que las personas que formaban parte del antiguo régimen seguían estando presentes en el nuevo gobierno, como consecuencia de la Constitución de 1980, por reformas como los senadores designados y vitalicios, la inamovilidad

CECILIA MORAGA LABRA, PABLO CABELLO KANISIUS

de los comandantes delas FF.AA. y uno de los más importantes: el rol que cumplian éstas como garantes de la institucionalidad (...)

Por esta razón él no podía juzgar libremente a los violadores de los Derechos Humanos, su intención era devolver al poder a la democracia y para hacerlo tenía que mantener contentos a los antiguos militares y no generarles problemas. Si le juzgaban por lo ocurrido en Piragua, estarían automáticamente yéndose en contra suya, y el presidente tenía miedo de que pudiera armarse un gran conflicto que probablemente hubiese terminado en un nuevo Golpe de Estado. Los militares seguian siendo parte del mando gracias a las Leyes de amarre, por lo que no se les podía ignorar para tomar decisiones sobre los presos políticos (...)

Así que 'en la medida de lo posible' se convierte en lo que se puede hacer sin generar conflictos con aquellas personas que aún ejercían su opresión en el desarrollo del país. Si en un principio la expresión utilizada por el presidente parece ilógica, al entender el contexto se puede deducir que posiblemente pensó que era lo mejor para mantener al país en democracia."

En esta respuesta, la estudiante primero contextualiza la situación a partir de información verídica trabajada en clases, la que interpreta en función de la situación planteada, otorgándole de esta forma significado (no es información inerte). Luego interpreta las intenciones del agente en cuestión y aborda sus miedos respecto a la situación que enfrenta, lo que se ve reflejado en su actitud respecto a ella. En cada momento, hace alusión al contexto para argumentar sus interpretaciones y cierra con una reflexión que no constituye un juicio respecto a las acciones de Patricio Aylwin, sino una valoración de la importancia del contexto histórico para comprender las acciones de las personas del pasado.

Si bien el porcentaje de respuestas logradas en este aspecto no superó el cincuenta por ciento, considerando que en un comienzo este indicador marcaba porcentaje cero (Cuadro 4), el progreso y éxito relativo es bastante significativo. Respecto al porcentaje no logrado, queda la duda si el problema radicó en lo metodológico (las estudiantes no comprendieron de qué se trataba el ejercicio y qué debían hacer) o en lo conceptual (las estudiantes no comprendieron las situación planteada para el análisis). Cabe señalar, que hubo un número no menor de estudiantes para quienes resultó particularmente difícil comprender de qué forma la explicación empática era diferente de las explicaciones que estaban acostumbradas a formular (causales).

[158]

EMPATÍA HISTÓRICA: ESTRATEGIA PARA SU ENSEÑANZA Y APORTES PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA

Cuadro 4. Contraste entre diagnóstico y actividad final en la elaboración de explicaciones empáticas

	Logrado	Medianamente logrado	No logrado
Prueba diagnóstica	0%	15,2%	84,8%
Actividad final	44,2%	31,3%	25,5%

Lo anterior entra en directa relación con los resultados del primer pilar, puesto que si bien las estudiantes comprendieron a grandes rasgos la definición y características del concepto de empatía histórica, no hubo claridad respecto a si las estudiantes comprendieron los beneficios que su uso tiene para el estudio de la historia. Al no entender qué elementos del pasado la empatía histórica aborda en su análisis, y en consecuencia, desde qué arista se valora su aporte al estudio de la historia, las explicaciones empáticas carecen igualmente de contenido y sentido útil para las estudiantes.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

El diseño de una estrategia didáctica en base a la propuesta de pilares orientadores extraídos desde la teoría, facilitaron la planificación de una secuencia didáctica coherente y organizada que efectivamente permitió la implementación de la empatía histórica en el aula. Los pilares teóricos fueron seleccionados bajo el criterio de consideración de aquellos aspectos que debían trabajarse dentro del aula para la implementación de una enseñanza sobre, y por medio de, la empatía histórica. Como componente del pensamiento histórico, la empatía es un objetivo de aprendizaje en sí mismo, pero como herramienta y recurso explicativo para la comprensión de la historia, la empatía es un medio para acceder al conocimiento, o dicho de otra forma, un contenido procedimental. El manejo conceptual-teórico, las valorización y uso de los contextos y la elaboración de explicaciones empáticas se consideraron fundamentales para una enseñanza que comprendiera estas aristas.

En este sentido, la selección de los pilares se considera apropiada para los propósitos de esta investigación, destacando la versatilidad de los mismos, puesto que a partir de ellos de puede adaptar y diseñar una nueva estrategia considerando cualquier contenido y contexto escolar: cómo abordar el concepto de empatía histórica, qué elementos del contexto estudiar y por medio de qué recurso, así como qué situación plantear a los estudiantes para su explicación desde la empatía, depende totalmente del contenido curricular a trabajar y del nivel de capacidades cognitivas de los estudiantes.

aptitudes y motivaciones de los estudiantes en métodos más creativos de organización e interpretación de la información a la actividad para trabajar el contexto histórico, sería oportuno incursionar en este caso correspondían a diseñadores de propaganda política. Respecto mayor indagación y reflexión sobre determinados elementos. En cuanto a las más del recurso audiovisual, fuentes escritas e imágenes que incentiven una dades y los recursos dispuestos para su logro fueron adecuados y suficientes (cuadros comparativos, debates, simulaciones, etc.), siempre considerando las tes debieron ponerse efectivamente en el lugar de los sujetos históricos, que que constituyó un ejercicio de simulación de la realidad en que las estudianactividades, destaca primordialmente la actividad de diseño de afiches, puesto profundización de ciertos elementos de éste. Es recomendable utilizar, adediversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes, sino también a una versidad en el medio de acceso a la información, que atendiera no sólo a la para este fin. Respecto a los recursos, se concluye que hizo falta mayor dise desprenden de cada pilar teórico se enfoca hacia determinar si las activi-Desde este punto de vista, la evaluación de los objetivos de aprendizaje que

Se espera que las conclusiones alcanzadas en esta investigación incentiven el diseño y evaluación de otras estrategias e hipótesis para la resolución de los desafíos planteado por la empatía histórica, considerando que sus aportes para la enseñanza y comprensión de la historia vienen siendo defendidos por los especialistas en Didáctica desde hace al menos tres décadas. Para estos efectos, la empatía histórica ser entendida y abordada por los docentes como un logro al que se llega cuando se reconstruye con base en la evidencia el contexto social, económico, político, cultural y mental de una época. Así también, como una forma de explicación de la historia y formas de vida pasada, y como una disposición a comprender otros puntos de vista y prácticas diferentes a las actuales.

Finalmente, se concluye que la enseñanza de la historia basada de la empatía puede realizarse por medio de cualquier contenido curricular de historia, aunque hay algunos que por su naturaleza son más adecuados que otros, siempre y cuando se tengan en consideración que para su planificación es necesario:

Un trabajo consciente sobre los componentes conceptuales de la *empatía histórica*, con orientación metacognitiva, y considerando las ideas previas de los estudiantes respecto a ella.

- Una adaptación curricular que permita hacer énfasis en los contenidos del contexto histórico, de modo que los estudiantes cuenten con los conocimientos conceptuales necesarios lograr empatía histórica y para la construcción de explicaciones empáticas.
- Una orientación práctica que posicione la construcción de explicaciones contextualizadas o empáticas como el objetivo último de la empatía histórica, posicionándose, de esta forma, como una estrategia de comprensión e interpretación de la historia.

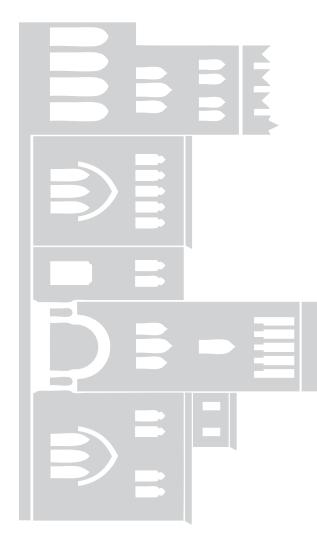
BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, R. y Palomo, A. "Los protagonistas de la historia. Los alumnos descubren que los hombres comunes también hacen historia", Enseñanza de las Ciencias Sociales (1), 2002, pp. 27-39.
- Barton, Keith. "Las ideas de los estudiantes acerca de la historia", Enseñanza de las Ciencias Sociales, 2010, 9, pp. 97-114.
- Cercadillo, Lis. "Las ideas de los alumnos sobre lo que es verdad en historia", Enseñanza de las Ciencias Sociales, 2004, 3, 3-14.
- Domínguez, Jesús. "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía", Infancia y Aprendizaje, num. 34, 1986, pp. 1-21.
- Domínguez, Jesús, Pensamiento histórico y evaluación de competencias, Editorial Graó, España, 2015.
- Lee, P. y Shemilt, D. "The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet?", Teaching History 143, junio 2011, The Historical Association, pp. 39-49.
- Lee, Peter, "La imaginación histórica", en Dickinson, A.K; Lee, P.; Rogers, P.J (eds): Learning History. Londres, Heinemann Educational Books, pp.85-106.
- Muñoz, Carlos. "Ideas previas en el proceso de aprendizaje de la historia: estudiantes de primer año de secundaria, Chile", 2005.
- Pagès, Joan, "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía",

Reseñas de enseñanza de la historia, Asociación de Profesores en Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales, Argentina, 2009, pp. 67-92.

- Sáiz Serrano, Jorge, "Empatia histórica, historia social e identidades: pensar historicamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO", Clío, 39. ISSN: 1139-6237.
- Santiesteban, Antoni. "La formación de competencias de pensamiento histórico", Clio & Asociados, nº 14, 2010, pp. 34-56.
 En Memoria Académica. Consultado el 28/09/15. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf.
- Santisteban, A., González, N., Pagès, J., "Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico". En Ávila Ruiz, R., Rivero Gracia, M., Domínguez Sanz, P. (Coords.), Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, Zaragoza, España, 2010, p. 115-128.
- Seixas, P. "Assessment of Historical Thinking". en Clark, P. New Possibilities for the Past, Shaping History Education in Canada. UBC Press, Vancouver, 2011. Disponible en: http://archive.historicalthinking.ca/sites/default/files/2012Report_EN.pdf [Visitado: 12.10.2015].
- Shemilt, D. "El Proyecto 'Historia 13.16' del Schools Councel: pasado, presente y futuro". En Simposios: La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado, Ministerio de Educación, España, 1984.
- Valledor, Laura, "La comprensión del tiempo histórico en estudiantes chilenos", Enseñanza de la Ciencias Sociales, 2013,
 12, pp. 2-12.
- VanSledright, Bruce "From Empathic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy and Historical Contextualization", en Davis, O.; Yaeger, E.; Foster, S.; (eds): Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies. Rowman and Littlefield, Lanham, 2001, pp. 51-68.

Novedades Didácticas



Vol. 4 N° 2 - 2017

[165 - 176]

ANDAMIO

V DEBATE INTERESCOLAR "DEBATIENDO HISTORIA"
QUISIMOS PREGUNTARLES A SUS PROTAGONISTAS
ACERCA DEL VALOR DE ESTA ESTRATEGIA PARA LA

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Agosto 2017



REPORTAJE

Para Adelino Cattani (2003), el debate, como estrategia de aprendizaje, consiste en [...] una competición (un reto, un desafío) entre dos antagonistas, en los que, a diferencia de lo que ocurre en una simple discusión, existe una tercera parte (un juez, un auditorio) cuya aprobación buscan los dos contendientes. Se puede debatir, incluso sobre cuestiones que se consideran imposibles de resolver con el objetivo de persuadir a otros [...]¹. Para Julio Pimienta, el debate se caracteriza [...] por ser una competencia intelectual que debe efectuarse

¹ CATTANI, Adelino, "Los usos de la retórica", Editorial Alianza Ensayo. Madrid. 2003. P. 67.

en un clima de libertad, tolerancia y disciplina². Finalmente, desde su valor como estrategia, lon Baratas y Leire Caballero (2014) señalan que la estrategia del debate es un método de aprendizaje completo que ayuda a la asimilación de conceptos por varios motivos: a) obliga a la profunda in-

El valor didúctico del debate, desde el punto de vista de aquello que se está debatiendo, debe partir desde la evidencia y, esa idea, sea cual sea la metodología, debe comenzar por comprender que el sujeto que está debatiendo, cuando instala una premisa o tesis, lo hace desde la evidencia (científica, formalizada, de la observación, etc.) y no desde las greencias, juicios o prejuicios sobre algún fenómeno.

vestigación de las materias tratadas; b) enseña a los estudiantes a posicionarse en el punto de vista del opuesto, ampliando la visión del objeto de estudio; c) se trata de un ejercicio de empatía y de valoración objetiva, no de un ejercicio de cinismo; d) muestra a los estudiantes todas las condicionantes que hacen que un proceso de comunicación tenga o no tenga éxito: la comunicación verbal, la no verbal, la oratoria, la retórica, la capacidad de improvisación, la tolerancia, la empatía, etc.³

Pero, ¿y desde nuestra disciplina? Por medio de la reflexión de diversos actores (estudiantes, docentes universitarios, profesores en formación y profesores del sistema escolar) se busca indagar sobre el *valor* del debate como estrategia de aprendizaje para la enseñanza de la historia.

EQUIPO ANDAMIO: Si consideramos que [...] la utilización del debate como herramienta en la educación [...] puede contribuir no sólo a la adquisición de competencias y contenidos, sino también a la formación integral del estudiante [...]⁴ ¿Qué habilidades (emocionales, sociales y éticas) —a su parecerdesarrollarían los estudiantes a través de esta estrategia?

Mauricio Molina, Director del Instituto de Historia PUCV:

como un par. Así se juega en el debate una actitud de aceptación y validación dades, conocimientos, como los puedo tener yo. Es decir, considerar al otro modalidad que sea tiene la misma capacidad que yo para plantear libremente debate. Por ejemplo, una de las cosas que se ponen en juego con el debate es pero efectivamente, lo primero es señalar que la estrategia del debate es una se juega en la valoración de la otra persona. diálogo como medio de legitimación del conocimiento. Por lo mismo, lo ético competencia de ideas. Al contrario, el debate permite reconocer y promover el de ideas diversas. Acá no se debe considerar al debate como una lucha o de que está debatiendo es aceptar que el otro tiene tantas capacidades, habiliideas. Entonces, la primera situación en la que debe colocarse una persona pero sí a plantear que el otro, el que está frente a mí, (ya sea en grupo o de la habilidades éticas, las que evidentemente tienen una relación directa con el práctica que permite el desarrollo de todos esos elementos. Se mencionaban la tolerancia y el respeto a las ideas del otro; no necesariamente compartirlas, Una pregunta súper grande en términos de ideas y quizás larga de responder,

Desde el punto de vista emocional, el debate supone o incluye habilidades de este tipo, que tienen que ver con sentirse capaz de plantear ideas y de que esas ideas sean susceptibles de ser cuestionadas por otros. Por lo tanto, hay un tema de autopercepción, autoestima y autoconfianza del sujeto, que se refleja en una valoración por lo que yo sé, por lo que conozco y lo que puedo transmitir, pero también tiene que ver con ser capaz de aceptar críticas y cuestionamientos a ese conocimiento, entendiendo que el conocimiento es una construcción colectiva y no individual. También tiene que ver con sentirse parte de una construcción colectiva del saber, al ser capaz de trabajar colaborativamente con otras personas, lo que supone el interés por comunicarse y la interrelación respetuosa con otras personas. Todo esto permite que los estudiantes puedan construir su propia personalidad e identidad, desde el punto de vista del desarrollo de habilidades o competencias para la vida: la capacidad oratoria, la capacidad argumentativa, etc.

En el último caso, el de las habilidades sociales, es evidente que en el debate dichas habilidades se convierten en una cuestión fundamental. En el caso particular de aquellos debates vinculados a nuestra disciplina, la empatía histórica es esencial para el desarrollo de habilidades sociales. La empatía histórica permite a los estudiantes ser capaces de ponerse en el lugar del otro para comprender su vida, sus sentimientos, sus pensamientos, etc., lo que genera en ellos la capacidad de comprender al otro, desde las similitudes y diferencias.

² PIMIENTA, Julio, "Estrategias de enseñanza-aprendizaje", Pearson Education. México. 2012. P. 109.

³ BARATAS, Ion; CABALLERO, Leire, "Debate Universitario. Una visión general del grupo de debate universitario", Universidad del País Vasco, España. 2014. P. 10.

⁴ RODRÍGUEZ, Rafael, "El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en Filosofia del Derecho y Teoría de la Cultura", Revista UPO INNOVA, Vol.1, 2012, p. 493.

Sergio Basáez Castillo, miembro de la sociedad de debate de la PUCV y profesor en formación del Instituto de Historia:

trategia que involucra el desarrollo de una serie de habilidades: búsqueda y en un rol a través del desarrollo de estrategias de aprendizaje como ésta, escimiento a partir del desarrollo de una perspectiva (histórica, política, social, relacionados con temas demasiado banales. Sin embargo, los estudiantes han muy desconectados de la realidad, son muy individualistas y sus intereses están cimientos, intereses, etc., de los estudiantes. Muchos señalar que éstos están cramiento de los estudiantes en los temas que se plantean. Me ha tocado escisamente la capacidad de emitir juicios u opiniones respecto a determinado construcción de hipótesis; argumentación basada en evidencias; etc. selección de información relevante; investigación sobre determinados temas; etc.) sobre determinados temas. Los estudiantes son capaces de posicionarse demostrado (y así lo hacen en los debates) que son capaces de construir conocuchar que la sociedad en general es bastante prejuiciosa respecto de los conodesarrollo de habilidades o competencias reflexivas en el sentido del involutema. Las experiencias personales referidas a este tema tienen que ver con el Una competencia fundamental promovida por la estrategia del debate es pre-

Estudiantes Colegio Crep, Quilpué:

Por una parte, creemos que la estrategia del debate permite desarrollar habilidades para la vida: comunicarme con otras personas; la capacidad de mejorar tu argumentación; también la capacidad de ordenar y organizar las ideas jerárquicamente, entendiendo la existencia de ideas principales y secundarias.

Felipe Mujica, profesor del sistema escolar, Colegio Nueva Esperanza, Villa Alemana:

En relación a las habilidades que permite desarrollar la estrategia del debate, es importante destacar que, si bien cada uno de ellos son sujetos con distintas disposiciones morales, afectivas e intelectuales, en general se observa que logran superar barreras y limitaciones como el temor a hablar en público, autocontrol, dominio emocional, respeto por la diferencia de opinión y capacidad para autoevaluarse. Sin embargo, existen alumnos que generan otras capacidades más profundas como el compromiso, consecuencia, perseverancia ante las adversidades incluso cuando se evidencia que no han logrado alcanzar los estándares esperados.

EQUIPO ANDAMIO: Para pensar históricamente hay que desarrollar una conciencia de la temporalidad, así como imaginar y adoptar ciertas perspectivas históricas para tener una visión holística del pasado. En relación a esto, y según su experiencia, ¿de qué forma contribuye el debate al desarrollo del pensamiento histórico en nuestros estudiantes dentro del aula? ¿Qué habilidades del pensamiento histórico se ven más desarrolladas? ¿Por qué? ¿Cómo?

Mauricio Molina, Director del Instituto de Historia PUCV:

el debate debe promover en los estudiantes la idea de que ellos son parte de la comprensión de cómo se construye el conocimiento histórico, es decir, yo del tipo de práctica, de las formas del debate y todo, pero yo diría que habial desarrollo del pensamiento histórico. Ahora hay distintos niveles, depende Historia y construir historia. la Historia, entendiendo que ellos son sujetos históricos: son capaces de crear damental en la construcción del conocimiento histórico. En segundo lugar, comprender, actitud permeada por el método histórico, procedimiento funenseñanza de la Historia, debe haber una a actitud hacia lo que se quiere construye. Entonces, desde la estrategia del debate y su importancia para la solo logro comprender la Historia cuando soy capaz de comprender cómo se e incluso desde el público en general, la comprensión histórica depende de démico, desde los medios de comunicación o desde la divulgación histórica Historia ya sea desde el mundo escolar, desde el mundo universitario o acadeben ser las bases dentro de esta estrategia. Cualquier persona que aprende lidades de pensamiento histórico como la temporalidad y/o la espacialidad Es innegable que los debates, como estrategia, contribuyen significativamente

Una de las grandes debilidades de la enseñanza de la Historia en el mundo escolar es que los estudiantes tienden a pensar que la Historia es algo ajeno a ellos, un proceso estático, lineal; procesos y sucesos históricos son fenómenos que ocurren enfrente de ellos, pero no con ellos. Creo que esta sensación frente a la Historia puede explicarse por varios motivos, entre ellos porque sienten que la Historia estudiada no es convocante o porque la Historia se enseña de manera categórica. Yo recuerdo que en mi infancia la enseñanza de la Historia estaba relacionada con el dato; con hechos, fechas o personajes históricos. Con el transcurso de los años, esa situación ha cambiado, porque ha cambiado la construcción del conocimiento histórico y porque la enseñanza de la Historia también ha cambiado en los últimos treinta o cuarenta años. Por lo mismo, la estrategia del debate histórico permite que los estudiantes sean capaces de

sentirse sujetos históricos que construyen conocimiento, entendiendo que ese conocimiento es cuestionable, sujeto a reflexión y, por lo mismo, dinámico.

Sergio Basáez Castillo, miembro de la sociedad de debate de la PUCV y profesor en formación del Instituto de Historia:

Cuando planteamos el tema del valor de la estrategia del debate para la enseñanza de la Historia, el debate surge, desde mi perspectiva, como una estrategia fundamental tanto para el aprendizaje como la enseñanza de la Historia toda vez que permite que los estudiantes no sólo conozcan o problematicen el pasado, sino que trabajen sobre él, se apropien del mismo y, a partir de ahí, sean capaces de comprender en términos de perspectiva histórica: por qué las personas del pasado actuaron, pensaron, vivieron y sintieron de determinada forma y cómo ese conocimiento nos permite comprender el presente y el futuro.

Así, la estrategia del debate permite construir conocimiento histórico que, no obstante, puede ser debatible y cuestionable; relacionable y profundizable con otros conocimientos de otras áreas. Y esa posibilidad de dinamismo está intimamente relacionada con el aprendizaje autónomo de los estudiantes: los estudiantes son capaces de cuestionar y contrastar el conocimiento a partir de la construcción de una interpretación propia sobre el mismo. Además, con la estrategia del debate, los estudiantes no sólo son capaces de tomar una postura frente a un tema, sino que, también, son capaces de valorar una postura que puede ser totalmente diferente a la que él defiende, haciéndose cargo de las críticas y cuestionamientos que pueden surgir sobre la postura que el mismo defiende.

Desde mi experiencia como profesor en formación, cuando uno reflexiona sobre el trabajo que está realizando con los estudiantes se da cuenta que los estudiantes consideran que algunas habilidades de pensamiento histórico son muy lejanas o muy difíciles de aplicar. Por ejemplo, con un séptimo básico trabajé esta estrategia y el resultado fue espectacular porque fueron capaces de desarrollar una perspectiva histórica y tomar posicionamiento sobre una determinada realidad. Pero los estudiantes no tomaron conciencia que, para llegar a ese resultado, primero tuvieron que analizar evidencia histórica contradictoria (con posturas y creencias disímiles), desarrollando el método histórico en el aula. Con ello recién pudieron construir una interpretación histórica sobre la evidencia histórica presentada, interpretación que cuestionaron y criticaron para llegar a un consenso final. En este sentido, es importante visualizar a los estudiantes qué acciones o procedimientos deben realizar, de modo

que permite que la actividad fuera significativa y que, además, desarrollara el aprendizaje autónomo en los estudiantes.

Estudiantes Colegio Crep, Quilpué:

En el caso del desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, creo que el debate, como estrategia de aprendizaje y enseñanza, nos enseña a interpretar y cuestionar los hechos históricos, más que solo conocerlos o memorizarlos. El debate nos permite, también, comunicar esa interpretación y qué creemos sobre determinado problema histórico, habilidades que no sólo son aplicables en la asignatura de Historia, sino que son transversales.

En nuestro colegio, la interpretación, la narración y la imaginación histórica son habilidades que se trabajan constantemente. Por ejemplo, en el caso de la narración histórica, nuestro colegio organiza concursos de creación de cuentos sobre problemas históricos. En el cuento uno debía relatar la vida de ciertos actores históricos, su vida, sus pensamientos, sus acciones, etc., lo que permite comprender, de alguna manera, por qué pasó esto, cómo pasó, cuáles fueron sus consecuencias, etc., desarrollando las habilidades de empatía histórica y la contextualización (imaginación histórica).

En el caso de la interpretación, en nuestro curso estamos abordando el tema de la Reforma Agraria y la estrategia de aprendizaje asignada para ese tema es la creación de afiches cuyo objetivo es visualizar una interpretación personal sobre esta materia y no lo que ya está dicho sobre ella, a partir del uso y confrontación de evidencia histórica. En este sentido, creemos que las habilidades de pensamiento histórico no sólo se desarrollan a través del debate, sino también a través de otras estrategias como ya mencioné. Lo importante es que la estrategia del debate tenga ese objetivo.

EQUIPO ANDAMIO: El pensamiento crítico, según Paul Eggen y Donald Kauchak consiste en el proceso de estimar conclusiones basadas en evidencia. Desde el ámbito histórico, esta valoración estaría determinada por la evidencia histórica analizada. En este sentido, ¿cree que el debate, como actividad de aprendizaje, aporta en esta tarea? ¿De qué forma?

Mauricio Molina, Director del Instituto de Historia PUCV:

El valor didáctico del debate, desde el punto de vista de aquello que se está debatiendo, debe partir desde la evidencia y esa idea, sea cual sea la metodología, comienza por comprender que el sujeto que está debatiendo, cuando

mientos previos sobre la materia (historiadores, investigadores, etc.) nales o interpretaciones propias sobre los fenómenos, pero interpretaciones criterio general, en la percepción de los fenómenos históricos. En este sentido, respaldados por evidencia o sino estaríamos hablando de la opinología, de un de la observación, etc.) y no desde las creencias, juicios o prejuicios sobre alinterpretación basada en creencias u opiniones sobre algo, sino en conocibasadas en el análisis de conocimiento previo (evidencia). Insisto, no es una otros, son elementos sustantivos en el ejercicio de comunicar posturas persocausalidades y las consecuencias de los procesos, la capacidad de inferir, entre to crítico: observación, análisis, comprensión de fenómenos; debatir sobre las el debate entrega las herramientas necesarias para desarrollar el pensamienel fondo, los argumentos que se entregan en cualquier debate deben estar desde evidencia, lo que llamamos tradicionalmente testimonio o fuentes. En en ejercicio. Cuando uno construye conocimiento histórico lo está haciendo gún fenómeno. Así, creo que el debate, en rigor, coloca al método histórico instala una premisa o tesis, lo hace desde la evidencia (científica, formalizada,

Sergio Basáez Castillo, miembro de la sociedad de debate de la PUCV y profesor en formación del Instituto de Historia:

diante es capaz de construir conocimiento histórico y, a la vez, formar parte y, además, logra apropiarse y asumir algunas de ellas es cuando dicho estuel método histórico en el aula y tomar conciencia de que la evidencia histórica pensamiento histórico y el pensamiento crítico. Para mí, "cambiar el switch" desde mi perspectiva, como una estrategia fundamental para desarrollar el conciencia que la Historia también se puede problematizar y cuestionar desinterpretación histórica no tiene modificación alguna en perspectiva histórica, evitando el presentismo y evitando considerar que la de la Historia. Lo anterior permite que al estudiante mirar ciertos problemas perspectivas. Así, cuando el estudiante logra hacer sentido a las diversas ideas contexto histórico al que diversas personas se han acercado desde diversas son construcciones culturales y, por lo mismo, responden a un determinado rico en particular dice relación con la capacidad de los estudiantes de utilizar respecto a la construcción de conocimiento en general y conocimiento históde los hechos, los personajes, los actores históricos, etc., el debate aparece, por lo mismo, totalmente cuestionable. Pero, cuando los estudiantes toman mamente importante que, sin embargo, también es un producto ideológico y, acercamiento del estudiante a la Historia es el libro de texto, un recurso sude interpretar porque ya está todo dicho. La primera impresión o el primer que la Historia es estática, que no se puede cambiar y que tampoco se pue-La estrategia del debate, creo yo, viene un poco a desmitificar la creencia de

[172]

Estudiantes Colegio Crep, Quilpué:

Nosotros el año pasado tuvimos un debate en torno a la democracia en Latinoamérica. Y, en relación con la utilización y análisis de evidencia histórica, nosotros nos dimos cuenta que el concepto de democracia era un concepto equivoco y que, por lo mismo, dependía de la posición ideológica de ellos qué era considerado democracia y qué no. Entonces se produjo un choque ideológico entre ambas visiones, por lo que evidentemente es necesario contrastar ambas fuentes y ver, finalmente, qué elementos nos podían servir para defender nuestra postura y cuáles no para reforzarla como contraarqumentos.

Es evidente que quizás todos tenemos opiniones diversas sobre un determinado tema, pero con la estrategia de debate es posible profundizar en ellos a través del acercamiento a mayor información o evidencias, lo que nos permite respaldar lo que decimos. Creemos que el debate aporta a construir conocimiento a partir de la diversidad de creencias, pensamientos, ideas sobre un tema en particular. En este sentido, el debate aparece como una instancia que permite dar cuenta de diversas perspectivas, las que pueden ser coherentes con las tuyas o no, pero no por eso son erróneas.

EQUIPO ANDAMIO: Finalmente, según su experiencia, ¿los estudiantes valoran el debate como una actividad de aprendizaje significativa para la enseñanza de la Historia?

Mauricio Molina, Director del Instituto de Historia PUCV:

Toda la información que yo manejo, desde los estudiantes a los docentes participantes valoran el debate como estrategia para la enseñanza de la Historia en el mundo escolar. Lo interesante es que el debate, en el mundo escolar, siempre ha existido. Lo que pasa es que actualmente los debates se sustentan en estrategias y procedimientos de los que antes carecían. Antiguamente se hacían debates cuya idea principal estaba basada en enfrentar a dos grupos de estudiantes sobre determinado tema, pero sin una metodología concreta de debate, por lo que el debate terminaba siento menos productivo y, por lo mismo, escasamente valorado como estrategia de aprendizaje por los estudiantes, porque finalmente el debate se convertía en una suerte de rivalidad entre lo que los grupos creen sobre determinado tema: esta es tu opinión y esta es mi opinión eran los resultados más probables, dejando en un punto muerto la discusión. Quizás, en un momento determinado, el debate, así planteado, tenía una función determinada. Pero actualmente, los debates poseen un sus-

tento teórico y metodológico mucho más complejo, por lo que su valoración es más amplia, debido especialmente, a la dificultad que implica debatir: movilizar razonamientos lógicos, argumentativos, de pensamiento crítico, etc.

Además, viendo al debate como una estrategia transversal, es importante señalar que son muchos los espacios en los que esta estrategia es valorada. Hay una cantidad enorme de grupos de debate especializados en diversos temas, que participan en actividades diversas, no sólo en los interescolares. Nosotros tenemos la suerte de contar con los grupos más preparados, de aquellos con mayor trayectoria en este ámbito. También uno escucha un gran nivel de argumentación.

Sin embargo, en algunos establecimientos es evidente que el debate, como estrategia permanente de aprendizaje, aún se encuentra en pañales. Habrá que ver con el paso del tiempo.

Sergio Basáez Castillo, miembro de la sociedad de debate de la PUCV y profesor en formación del Instituto de Historia:

Sí, totalmente. Por lo menos, desde mi experiencia escolar, el debate lo conocí como una estrategia del discurso argumentativo, relacionado a la asignatura de lenguaje y comunicación, pero no a la asignatura de Historia. En el último tiempo, el debate, se ha convertido en una estrategia transversal a todas las asignaturas.

Respecto a los temas que trataba el debate estos se relacionaban con temas de contingencia política, económica, cultural, etc., lo que permitía trabajar temas coyunturales. Cuando el debate se vuelve más transversal, no sólo los temas que se abordan cambian, sino que la estrategia del debate comienza a tener una metodología y procedimientos más explícitos. En ese sentido, yo creo que la Historia debe aprovechar esas herramientas, especialmente considerando el contexto o la realidad de los estudiantes.

Quizás se ha perdido un poco el miedo a aplicar la estrategia dentro del aula (y fuera de ella) por parte de los docentes, por el tiempo que implica, por los recursos que hay que movilizar, por las habilidades cognitivas previas que supone e incluso por el plan de evaluación que requiere.

Creo que el tema pasa también por considerar los intereses de los estudiantes en el aprendizaje de la Historia. El debate es una actividad que los estu-

diantes valoran mucho, el tema de la motivación, pero también del aprendizaje significativo son fundamentales. Acá el tema de la evaluación debe pasar por algo más que realizar una actividad para cumplir con las notas; lo que se debe fortalecer (y creo que el debate efectivamente lo hace) son los conocimientos para la vida: comunicación, argumentación, pensamiento crítico, habilidades sociales, habilidades personales (autoestima, confianza, personalidad, etc.).

Estudiantes Colegio Crep, Quilpué:

Cuando uno piensa en el debate uno establece la relación inmediata entre esa estrategia y las asignaturas de lenguaje e Historia, pero no. La estrategia del debate es más transversal y, por lo mismo, abarca muchas temáticas.

Además, desde esta misma perspectiva, el debate desarrolla habilidades democráticas como el respeto por la opinión del otro, aunque sea diferente a la mía, el derecho a participar en igualdad de condiciones, el derecho a expresar una determinada idea y no ser censurado por ello, etc., y eso se aplica en todos los ámbitos de la vida no sólo en la escuela sino en lo laboral, lo social, lo familiar, etc.

Felipe Mujica, profesor del sistema escolar, Colegio Nueva Esperanza, Villa Alemana:

En mi experiencia existe un grupo de alumnos que valoran esta experiencia, otros no son capaces de percatarse de sus beneficios, esta diferencia se da en buena medida por el interés en desarrollar facultades, capacidades sociales e intelectuales. En este sentido el debate coopera con el desarrollo del aprendizaje de la Historia en especial en quienes muestran un interés y compromiso por los problemas sociales que aquejan a nuestro país.

En definitiva, desde el ámbito de nuestra disciplina, el debate en torno a temas históricos implica que los estudiantes deben defender una posición frente a un tema, deben brindar argumentos que apoyen esa posición y deben responder los contraargumentos diseñados para debilitar su postura. Por lo mismo, un buen debate requiere investigación sobre el tema, búsqueda de pruebas y evaluación de ellas. De allí que el objetivo de esta actividad debe orientarse a que las y los estudiantes se formen una opinión propia sobre los temas abordados, de manera fundada y respetando las diversas opiniones que existen sobre esos temas. Para ello, es fundamental generar

V DEBATE INTERESCOLAR DEBATIENDO HISTORIA

práctica de una cultura de derechos humanos⁵. clima de respeto, pluralismo y tolerancia, fundamental para la promoción y este tipo de estrategias en el aula (y fuera de ella), donde se promueva un

⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, "Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio. Actualización 2009. Tercer Año Medio", Santiago de Chile, 2015, P. 320.

[176]

[177]

ANDAMIO

N° 2 - 2017 Vol. 4

[177 - 180]

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA:

Burgos, 2015. 130 pp. educación. Curso de cocina rápida". Burgos. Universidad de García Andrés, Joaquín. "La motivación, el punto clave de la

Jesús María Moro Bengoechea

Bachillerato. Contacto: jesusmobes@gmail.com Profesor de Geografía e Historia en Educación Secundaria y Investigador asociado en la Universidad de Valladolid.

éxito educativo, mejorar la valoración por los aprendizajes y más acuciantes del sistema educativo español: fomentar el vadores en la enseñanza de la Historia, nos presenta un libro do especialista en innovación educativa y mecanismos moti-El profesor Joaquín García Andrés, doctor en Didáctica de las reducir el abandono escolar. tiva práctica. Responde así a algunas necesidades cada vez en el que se aborda la motivación escolar desde una perspec-Ciencias Sociales por la Universidad de Valladolid y consuma-

El libro se publicó en castellano en 2015 por la editorial de la Monografías. Universidad de Burgos y pertenece a la colección Estudios y

COMENTO

su trayectoria docente ha realizado varias publicaciones de nales a la Innovación educativa (2001 y 2006). A lo largo de destaca "¿Quién mató al Gobernador?" sobre el asesinato programas didácticos y diferentes propuestas, entre las que la Innovación Educativa (1998 y 2006) o los Premios Nacionumerosos galardones, como el Premio Giner de los Ríos a La experiencia del autor de esta obra ha sido reconocida por del Gobernador Civil en la catedral de Burgos durante el Sexenio Revolucionario.

Actualmente, trabaja como profesor de Educación Secundaria y Bachillerato en el IES Comuneros de Castilla (Burgos), así como de profesor asociado en las Universidades de Burgos y Valladolid.

En esta monografía, García Andrés traza paralelismos entre la labor docente en el aula y la labor del cocinero en su cocina, disponiendo de una serie de técnicas y planteamientos basados en su formación y experiencia que invitan al lector a crear un ambiente de motivación e interés alrededor de cualquier materia.

Su autor nos explica en el prólogo que la finalidad de este libro no es otra que invitar a los docentes (tanto a los ya experimentados como a los noveles en la profesión) y otros participantes del proceso educativo a crear un contexto motivador en torno a los aprendizajes de los alumnos. Para ello ha escogido un elemento que permite tanta complejidad como la propia labor de aula: la cocina. De esta forma tan creativa, el autor diseña un libro de recetas en el que el lector pueda entender que el proceso de motivar depende del contexto y del docente tanto como un buen plato de los ingredientes, condimentos e incluso de la forma de cocinarlos.

En líneas generales, La motivación, el punto clave de la educación, un curso de cocina rápida se organiza en un singular "recetario" formado por diez breves capítulos y dividido en tres grandes apartados: el primero, "Abriendo el apetito: el aperitivo y el perejil de todas las salsas"; el segundo, "Los ingredientes básicos. La motivación inicial: la materia prima y los condimentos"; y el tercero, "Los ingredientes extra".

El primer apartado hace una caracterización de la propia motivación, despejando los prejuicios alrededor de ella para destacar la importancia de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje a despertar el interés personal del alumnado. La segunda parte sigue con la importancia de la selección de aprendizajes de valor intrínseco y la explicitación del proceso de aprendizaje de los mismos, teniendo en cuenta de forma paralela dos grandes elementos de fondo en el proceso de aprendizaje: la ley de la obediencia y el efecto Pigmalión.

Posteriormente, esta monografía aborda en sus "primeros platos" formas de visualizar, explicitar y organizar los aprendizajes para crear valor añadido en torno a ellos. En sus "segundos platos" trata sobre los elementos que dinamizan el propio aprendizaje en sí como el despertar de la duda, la intriga o el reto entre los alumnos. Finaliza esta parte con los postres más vanguardistas,

en relación a los pros y contras de aplicación de nuevas tecnologías en los entornos de aprendizaje.

En el epílogo de esta obra, García Andrés reflexiona sobre la importancia de la motivación final, la que invita al alumno a aprender de forma autónoma que no es otra que la propia experiencia de éxito del alumno y el fomento de su capacidad de sacrificio.

La obra culmina con una extensa bibliografía general sobre educación y otra específica sobre motivación (convenientemente referenciadas a lo largo del texto con diversas notas a pie de página) que facilitan la consulta del lector que quiera profundizar en algunas de las ideas expuestas en esta monografía.

A toda esta información le acompañan un total de 54 ilustraciones, imágenes y textos independientes, muchos de los cuales invitan a reflexiones comentadas en el anexo del mismo libro.

EVALUACIÓN

Es un libro introductorio y bien documentado sobre la motivación desde una perspectiva psicológica y didáctica, resumiendo algunos de los estudios más significativos en el campo de la motivación en una estructura clara y llena de guiños a la aplicación práctica de los mismos en las aulas. Uno de los elementos que más sobresale a lo largo del libro es la incorporación de imágenes y cuadros de texto ilustrativos que llevan al lector a la experimentación personal de las técnicas motivadoras que se tratan, y que, pese a la sencillez de algunos de ellos, nos demuestran hasta dónde puede llegar su potencial.

La mayor virtud de este trabajo es su capacidad de hacer partícipe al lector de la importancia de la motivación, en un formato atractivo, de fácil lectura, y lejos de un teórico academicismo. De hecho, su interesante puesta en escena como manual de cocina hace que el lector recree los propios mecanismos de motivación en sí mismo.

A través de sus páginas nos cruzamos con ideas prácticas sobre cómo abordar los procesos de aprendizaje del alumnado y luchar contra algunos de los elementos persuasivos dentro de las aulas y de los propios contenidos. Es desde estas ideas y la recomendación de "sencillos ingredientes y técnicas de cocina" desde donde se desgranan explicaciones sobre el fomento del éxito y el esfuerzo, las capacidades de los alumnos y el aprendizaje comprensivo de los contenidos. Destacable entre ellos es el acuñar la experiencia de éxito como el

JESÚS MARÍA MORO BENGOECHEA

principal ingrediente motivador ante cualquier otro, ya que el autor nos acerca a la realidad de que no siempre los mecanismos de motivación funcionan como se espera.

Sacará un gran provecho de este libro el público que quiera hacer autoaprendizaje sobre los procesos motivadores en los alumnos desde una obra divertida y rigurosamente documentada que no se deja llevar por la subjetividad de la experiencia o de la opinión en ninguno de sus argumentos expuestos, y que invita a la experimentación y repetición de las practicas motivadoras. Y es que si "cada maestrillo tiene su librillo", esta monografía pretende actualizar estos "librillos" con nuevas y sugerentes formas de presentación.

Las experiencias y ejemplos reseñados en la obra, por otra parte, si bien son extraordinariamente prácticos para el docente de Geografía e Historia, carecen quizá de significado práctico para los docentes de materias relativas a las Ciencias Naturales. Sin embargo, el profesor García Andrés sale airoso de esta carencia pues, con apoyo de sus sugerentes elementos motivacionales y su análisis sencillo pero a la vez dinámico de las técnicas de motivación, no pierde al lector en ningún momento.

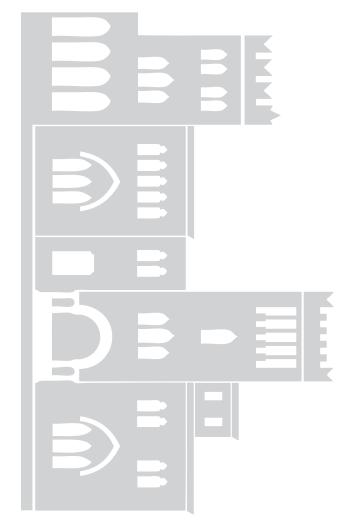
La bibliografía añadida en el anexo nos presenta una selección generalista y no demasiado actual sobre educación en general que podría aplacar el interés del más curioso por los procesos de aprendizaje. Termina con una recopilación de gran interés sobre publicaciones en el ámbito de la motivación, esta vez más actualizada en la que podemos ver desde artículos hasta monográficos y manuales sobre la pedagogía de la motivación aplicada a numerosos entornos educativos que sirven para la ampliación de los conocimientos sobre los mecanismos de motivación que este texto nos ha invitado a investigar.

El libro del Dr. García Andrés es, pues, la síntesis de sus anteriores publicaciones sobre motivación, esta vez aportando la experiencia que le otorgan sus años de docencia en las aulas de Secundaria. Su esfuerzo facilita la labor de los docentes, no sólo motivando al lector sino también divulgando la importancia de la motivación como elemento fundamental para el camino hacia la madurez y autonomía del alumnado.

En conjunto podríamos definir *La motivación, el punto clave de la educación.* Curso de cocina rápida como una revisión actual de la naturaleza de la motivación y las diferentes opciones de actuación didáctica del docente que demuestra una inteligente puesta en escena y un fuerte respaldo tanto académico como experimental.

[180]

Otras revistas de Didáctica de la Historia



Vol. 4 N° 2 - 2017 ANDAMIO

[183 - 186]

OTRAS REVISTAS DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

CIENCIAS SOCIALES REIDICS. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS

mation/authors) (vhttps://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/infor-



semestral (septiembre y marzo). (UEX), que tiene una periodicidad Didáctica de las Ciencias Socia-Universitaria de Profesorado de gación editada por la Asociación REIDICIS es una revista de investila Universidad de Extremadura les (AUPDCS) y patrocinada por

cación es la discusión abierta en Didáctica de las Ciencias Sociales, El principal objetivo de la publi-

etapas educativas, así como a quienes se inician en la activición educativa a partir de los problemas de la enseñanza y el dad investigadora. Se invita a colaborar a profesorado universitario y de otras aprendizaje de las disciplinas sociales en contextos escolares. investigación: formación del profesorado, currículo e innovalisis crítico, en lo que son los ámbitos habituales de nuestra de investigación, reconocidos por su rigor científico y anála Ciudadanía. Con ello se persigue la difusión de trabajos Geografía, Historia, Educación Patrimonial y Educación para

OTRAS REVISTAS DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

OTRAS REVISTAS DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

REIDICIS NÚM. 1 (2017)

ARTÍCULOS

- Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (Ana María Aranda Hernando, Esther López Torres)
- Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: la "cartografía de la controversia" como método (Naira Díaz Moreno, María del Mar Felices de la Fuente)
- Imágenes sobre la educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado (Marta Estelles Frade)
- Saber, saber hacer, saber ser docente (Azucena Hernández-Sánchez)
- Cartografía temática y recursos TIC en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía regional de Europa (Xosé Carlos Macía Arce, Francisco Rodríguez Lestegás, Francisco Xosé Armas Quintá)
- Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales (Diego Miguel-Revilla, María Teresa Carril, María Sánchez-Agustí)
- Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. (Delfín Ortega Sánchez, Joan Pagès Blanch)
- Construyendo el rincón de Historia: análisis de una experiencia con futuros docentes de Educación Infantil (María Puig Gutiérrez)
- Estrategias de resolución de problemas en la formación docente. Estudios de casos (Diego García Monteagudo, Carlos Fuster García, Xosé Manuel Souto González)

REVISTA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y SOCIALES (HTTPS://OJS.UV.ES/INDEX.PHP/DCES)



experimentales y sociales

La publicación nació en 1989 con una clara finalidad: convertirse en una plataforma para difundir e intercambiar experiencias, investigaciones e innovaciones relacionadas con la Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Se trata de una de las primeras publicaciones periódicas españolas dedicadas a este campo y ha llegado a estar presente en prácticamente todas las universidades españolas y en un gran número de universidades y centros de investigación europeos e iberoamericanos.

La revista cuenta con una edición digital además de la versión en papel. Su periodicidad es semestral desde 2016. SSN Electrónico: 2255-3835 | ISSN (Impresión): 0214-4379

TABLA DE CONTENIDOS Nº33 (2017)

- Creencias epistémicas sobre la Geografía y la Historia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria (Diego Miguel-Revilla, Julio Fernández Portela)
- La Prueba Saber de Ciencias Sociales en Colombia y su utilidad pedagógica para los maestros (Nancy Palacios Mena)
- Las representaciones del Estado del Bienestar y la formación ciudadana.
 Un estudio de caso (Elvira Asensi Silvestre)
- El patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Secundaria
- (Antonio J. Meseguer Gil, Laura Arias Ferrer, Alejandro Egea Vivancos)
- La Evolución del Concepto de Patrimonio: Oportunidades para la Enseñanza de las Ciencias (Hortensia Morón-Monge, Mª del Carmen Morón Monge)
- ¿Cómo utilizan los conocimientos en ciencias los futuros maestros de educación infantil ante una información escrita? (José Cantó Doménech, Antonio De Pro Bueno, Jordi Solbes)
- Aplicación del modelo 5E para aprender mecánica a través de la indagación en educación secundaria (Ana González Bértoa, Beatriz Crujeiras-Pérez)
- Visión de los maestros en formación sobre los modelos científicos y sus funciones en las ciencias y en su enseñanza (Beatriz Bravo Torija, Ester Mateo González)

CLÍO. HISTORY AND HISTORY TEACHING

(ISSN 1139-6237) http://clio.rediris.es



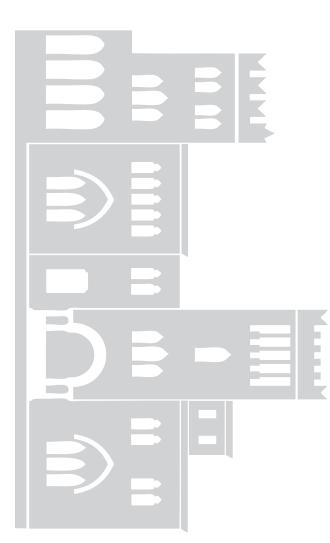
Una mirada hispana a la Historia...

tencias sociales y cívicas. Nº43-2017 Monográfico: Enseñanza de la Historia y desarrollo de las compe-

Coors. monográfico: Francisco Javier Trigueros y Jesús Molina (Universidad de

- La enseñanza de la historia y el desarrollo de competencias sociales y cívicas. Fco. Javier Trigueros, Jesús Molina y José Mª Ávarez
- Dimensiones e indicadores para el análisis de la influencia del pensamiento creativo en la formación del pensamiento histórico. Catalina Guerrero y Pedro Miralles
- Educación no formal y currículum educativo en Educación Secundaria: Educando para la inclusión social. Mónica Trabajo y Natividad Arias
- lena en las aulas de secundaria. Gabriela Vásquez, María Sánchez-Agustí Las fuentes de conocimiento histórico sobre la transición democrática chiy Nelson Vásquez.
- ción de competencias. José Luis Domínguez López Viajando a la prehistoria. Una estrategia didáctica basada en la adquisi-
- As competências específicas no ensino da História: a dimensão da temporalidade para a compreensão histórica. Gloria Solé
- La enseñanza de Estudios Sociales en Brasil: una contribución para el debate. Ana Claudia Urban
- ciones sociales de la Guerra de la Independencia española. Aurora Rivière sarrollo de competencias críticas y cívicas en los estudiantes. Representa-Las representaciones sociales del pasado: el punto de partida para el de-

Presentación de Trabajos Convocatoria y



ANDAMIO

Vol. 4 N° 2 - 2017

[189 - 190]

CONVOCATORIA REVISTA ANDAMIO

Revista de Didáctica de la Historia Instituto de Historia Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

El Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso tiene el agrado de convocar a profesores e investigadores en Didáctica de la Historia, así como a profesores de Historia en formación, principiantes, mentores y en ejercicio, a participar en **Andamio. Revista de Didáctica de la Historia**, publicación gestionada por el área de Didáctica del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Esta revista tiene por finalidad proporcionar un espacio para el debate académico, la discusión científica y la presentación de los avances de las investigaciones sobre el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia en el mundo escolar. Por tanto, se presenta como una plataforma de información y desarrollo de las perspectivas didácticas que se han desarrollado tanto en el contexto internacional como en el nacional.

Además, entre sus apartados, destaca "Experiencias desde la práctica docente", que pretende mostrar ejemplos de clase a partir de secuencias didácticas exitosas, que permitan evidenciar situaciones de aprendizaje histórico. Esta sección nos permite la generación de un espacio de debate entre los profesores en formación, principiantes y mentores.

Todas las propuestas deberán remitirse para su evaluación a la editora de la revista, que la reenviarán a los revisores internacionales para su revisión y valoración de acuerdo al sistema de pares ciegos. Así mismo, todas las propuestas deberán amoldarse a las normas de edición y citación de la revista (APA 6ta. Ed.).

APARTADOS DE LA REVISTA

LA MIRADA DEL EXPERTO

Se refiere a una reflexión teórica y/o práctica sobre la Didáctica de la Historia como un área de conocimiento científico a nivel nacional e internacional, que busca aportar a la resolución de los problemas y enfrentar los desafíos del aprendizaje escolar.

Investigaciones en Didáctica de la Historia

Este apartado se estructura, principalmente, a partir de artículos procedentes de investigaciones científicas aplicadas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia en el contexto educativo. Puede considerar resultados preliminares o concluyentes de los estudios desarrollados en el área.

CONVOCATORIA Y PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

Otras Investigaciones en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales

sarrollados en el contexto de sus prácticas docentes o en sus trabajos de titulación, todos como Geografía, Patrimonio, Formación Ciudadana, entre otros, que se relacionen con los sideran investigaciones de otras áreas o ámbitos de la Didáctica de las Ciencias Sociales, tales estudios relacionados con la generación de aprendizajes históricos escolares. También se conprocesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia. En esta sección se consideran los trabajos de investigación de profesores en formación de-

EXPERIENCIAS DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

escolar. Este espacio està dedicado, principalmente, a profesores mentores, principiantes y ma escolar, es decir, ejemplos didácticos o situaciones de enseñanza, así como secuencias de Se busca mostrar experiencias de aula efectivas de profesores de Historia insertos en el sisteaprendizaje didácticas exitosas para la construcción de conocimientos históricos en el ámbito

Novedades Didácticas:

cos en el área, entrevistas o reportajes sobre un tema de interés en el área de Didáctica de la Este espacio está dedicado a exponer distintas noticias de relevancia científica y académica, Historia y de las Ciencias Sociales relacionado con la publicación de reseñas bibliográficas que representen los avances científi-

Normas de publicación

de la Revista

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

cos que aportan y complementan el desarrollo de la didáctica como un área de construcción Se busca presentar sintéticamente el análisis y la evaluación de distintos recursos bibliográfi-

PRESENTACIÓN DE LAS PROPUESTAS

dáctica de la Historia. Todos sus artículos se pueden descargar de forma gratuita en la página web de la revista que se encuentra disponible en: http://www.revistandamio.cl/index.php/ de acceso abierto, editada semestralmente y dedicada a los estudios e investigaciones de Di-Andamio. Revista de Didáctica de la Historia es una publicación en papel, con soporte digital

contestará en un plazo máximo de 60 días sobre la situación de publicación. La recepción de artículos estará abierta hasta el día 30 de Septiembre del 2018, a través del to Word, denominándose el archivo con el apellido del autor. El comité editorial de la revista registro de usuario de la página web de la revista. Los trabajos deben ser enviados en forma-

por los evaluadores. es tomada por la editora y el director de la revista, basándose en los informes presentados Los artículos recibidos serán sometidos a un proceso de arbitraje a cargo de evaluadores los de los evaluadores serán anónimos. La decisión final de publicar o rechazar los artículos fueron evaluados sus artículos. Durante la evaluación tanto los nombres de los autores como cialmente para ello y que es enviada a los autores para que conozcan los criterios con los que pares, sugiriendo modificaciones al autor a partir de una rúbrica de evaluación creada espe-

derechos de publicación a la revista. de otra revista o publicación académica. Al momento de aceptación los autores ceden sus coloquios, por ejemplo), así como tampoco pueden estar sometidos a evaluación o arbitraje enviados a Andamio. Revista de Didáctica de la Historia, no deben haberse publicado en plataformas o presentados en otras instancias científicas (congresos, simposios, seminarios, Los trabajos enviados a la revista deberán ser originales e inéditos y al momento de ser

[190]

ANDAMIO

Vol. 4 N° 2 - 2017 [193 - 199]

NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA

ESTRUCTURA DEL TEXTO DE ARTÍCULOS

Los artículos para revisión debe considerar los siguientes aspectos:

- litulo
- Resumen y palabras clave
- Introducción (Antecedentes, justificación y formulación del problema)
- Marco referencial (teórico y/o conceptual)

Propósitos, objetivos y metodología

- Presentación y discusión de los resultados
- Conclusiones
- Referencias Bibliográficas
- Anexos (solo si fuese necesario)

1. Presentación y formato de los artículos:

Los artículos deben ceñirse al formato y configuración indicados a continuación:

- Formato Word, tamaño carta, con márgenes simétricos de 3 cms. por cada lado.
- El texto y referencias citadas deben escribirse con letra Arial, número 11, interlineado 1,5.

Norma de citación señaladas a continuación (a pie de página)

- Para notas se utilizará interlineado simple y letra Arial 9.
- La extensión del artículo no debe superar las 20 páginas con referencias bibliográficas incluidas (8000 palabras máximo).
- El cumplimiento de estos criterios será la primera revisión que realice el comité evaluador.

NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA

2. Secciones del artículo

2.1 Página de Presentación: Incluye el título del artículo centrado, en mayúsculas, en negritas y en idiomas español, inglés y portugués, así como el nombre y los apellidos del o los autores. Todo a espacio simple.

Ejemplo

TÍTULO DEL ARTÍCULO (en español, inglés y portugués)

Nombre Apellido Apellido¹; Nombre Apellido Apellido; etc.

Inmediatamente después se incluye el resumen y las palabras clave del escrito (3-5), en los tres idiomas (español, inglés y portugués). En cita a pie de página se incluye el título profesional y grado académico, la filiación institucional y el correo electrónico de cada autor.

- 2.2 Resumen/Abstract/Resumo: El resumen no puede superar las 200 palabras y debe ser escrito en tres idiomas (castellano, inglés y portugés). No debe contener acrónimos, referencias, ecuaciones, figuras o tablas. Se presenta el problema a investigar, se sintetizan los objetivos, los métodos utilizados, así como los resultados y las principales conclusiones del artículo. No se debe considerar parte de la introducción del artículo representando claramente el contenido del manuscrito. Se ordenan de acuerdo al idioma de presentación del manuscrito. Las palabras resumen, abstract y resumo se anotan como subrifulo.
- 2.3 Palabras clave/Keywords/Palavras chave: Son descriptores específicos del contenido del escrito. El número de palabras no debe ser menor a tres ni superior a cinco.
- 2.4 Texto: Se debe comenzar en una nueva página. Se estructura a partir de los siguientes apartados: introducción (antecedentes, justificación y formulación del problema), marco referencial (teórico y/o conceptual), propósitos y del estudio (presentación y explicación de los objetivos), aspectos metodológicos, presentación de resultados, discusión de los resultados (a partir de referencias teóricas y análisis de resultados), conclusiones y referencias bibliográficas (ordenadas alfabéticamente).
- 2.5 Material Gráfico: Deben estar relacionados con la materia tratada por el artículo, presentarse insertos en concordancia al texto numerados, titulados y denominando la fuente de información al final de este (Ejemplo: Tabla 1: Título de la tabla 1, Figura 1: Título de la figura, Gráfico 1: Título del gráfico, etc.). Además, deben tener buena resolución y se debe considerar que el permiso para reproducir cualquier tipo de material gráfico es responsabilidad del autor del artículo.
- 2.6 Referencias Bibliográficas: Se debe comenzar en una nueva página. Se incluyen inmediatamente después del escrito y de acuerdo a las normas de citación señalada (APA, 6° edición).

3. Elementos del texto

3.1 Títulos: El título principal es el nombre del manuscrito y se escribe en la página de presentación, con tamaño de letra 12, todo en mayúsculas, en negrita y centrado; el resto son subtítulos, los cuales se escriben en minúscula, en cursiva, en negrita y en tamaño 12.

3.2 Uso de cursivas: Se usan cursivas sólo para nombres científicos y palabras ajenas al idioma original del manuscrito. Expresiones latinas de uso común tales como et al., ca., v. gr., sensu, locus, loci, etc. no deben ir en cursiva. Los nombres propios y gentilicios tampoco se ponen en cursiva, aun cuando sean de idioma ajeno al manuscrito.

- 3.3 Uso de mayúsculas/minúsculas: Se usa mayúscula inicial para los nombres propios, montañas, ríos, océanos, países, áreas arqueológicas y geográficas específicas.
- 3.4 Guiones: No se usa en palabras compuestas permanentes (Ejemplo: Precerámico, Post Clásico, Precolombino, infraestructura, intrasitio, intersitio, interacción, sociocultural, agropastoril, etc.).
- 3.5 Abreviaturas y acrónimos: Definir las abreviaturas y acrónimos que no son comunes tan pronto como aparezcan en el texto, incluso si fueron definidos en el resumen. No es necesario definir las abreviaturas de uso común. No utilizar abreviaturas en el título a menos que sea inevitable.
- 3.6 Tildes: Todas las palabras, minúsculas o mayúsculas, llevan tildes. En las Referencias Citadas, no se debe poner tilde en títulos que originalmente no lo tenían en mayúsculas.
- 3.7 Números: Los números cardinales referidos a cualquier materia, se expresan con palabras si la cifra es entre cero y nueve (Ejemplo: tres pueblos, nueve músicos). Si las cifras son superiores a nueve, se escriben con caracteres numéricos (Ejemplos: 53 personas, 14 pueblos), excepto cuando va al inicio de una frase (Ejemplo: "Veinticinco personas componían..."). Las cifras expresadas con caracteres numéricos sobre tres digitos, llevan punto en el lugar de las milésimas (Ejemplos: 3.200 a.C., 1.450 msm, y no 3200 ó 1450. Nótese que la escritura de la abreviatura msnm se cambia por msm). Los números ordinales se escriben siempre con palabras (Ejemplos: primero, décimo, cientos), excepto en el caso de los siglos (Ejemplo: siglo IV).
- 3.8 Fechas: Se escriben de los siguientes modos: 320 años, 7 de agosto de 1953, siglo III, cuarto milenio, durante la década de 1950, durante los años cincuenta (no durante los años 50, ni la década del 50, ni los años cincuentas).
- 3.9 Medidas: Las medidas deben expresarse en caracteres numéricos arábigos y en el sistema métrico abreviado, sin punto, dejando un espacio entre el número y la abreviatura. Ejemplos: 50 mm; 20 cm; 5 m; 13 km; 32 há; 8 m2; 2 kg; 400 g; 5 litros (éste es el único que se escribe completo para no confundirlo con el número arábico 1). Una excepción de expresión en caracteres numéricos, es cuando se usan de manera general o cuando están al principio de una oración (Ejemplo: "A algunos metros de distancia"; "Ocho kilómetros más al sur...").

NORMAS DE CITACIÓN

Las citas y referencias bibliográficas deben seguir las normas establecidas por la American Psycological Association (APA), en su sexta edición.

1. Citas textuales:

Una cita textuale se aquella que extrae fragmentos o ideas textuales de un determinado texto. Las palabras o frases omitidas deben reemplazarse por puntos suspensivos dentro de dos paréntesis. Para este tipo de citas es necesario incluir el apellido del autor, el año dela publicación de la obra y la página de la cual se extrae la cita. El formato de la cita variará en relación al énfasis: el autor o el texto citado:

¹ Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Universidad de Concepción- Chile), Doctor en Didáctica de la Historia (Universidad de Valladolid-España). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. amanda.carrasco@pucv.cl

NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA

EJEMPLO 1:

 Al analizar los resultados y según la opinión de Machado (2010): "Todos los participantes..." (p.74).

EJEMPLO 2:

Al analizar los resultados de los estudios previos encontramos que: "Todos los participantes..." (Machado, 2010, p. 74).

1.1 Citas de menos de 40 palabras:

Cuando la cita posee menos de 40 palabras se escribe inmersa en el texto, entre comillas y sin cursiva. Al finalizar la cita se incluyen los datos del autor y se finaliza con un punto:

EJEMPLO

En ese momento, si algo sucede a un electrón, se transmite inmediatamente al otro porque sus funciones de onda están conectadas por un hilo invisible. Kaku (2009) afirma que "(...), en cierto sentido, lo que nos ocurre a nosotros, afecta de manera instantánea a cosas en lejanos confines del universo (...). En cierto sentido hay una madeja de entrelazamiento que conecta confines lejanos del universo, incluyéndonos a nosotros" (p.90).

1.2 Citas de más de 40 palabras:

Las citas que tienen más de 40 palabras se escriben aparte del texto, con sangría, un tamaño de letra un punto menor y sin comillas. Al final de la cita se coloca el punto antes de los datos (recuerde que en las citas con menos de 40 palabras el punto se pone después). De igual forma, la organización de los datos puede variar según donde se ponga el énfasis, al igual que en el caso anterior:

JEMPLO:

En ese momento, si algo sucede a un electrón, se transmite inmediatamente al otro porque sus funciones de onda están conectadas por un hilo invisible. Kaku (2009) afirma:

Esto significa que, en cierto sentido, lo que nos ocurre a nosotros afecta de manera instantánea a cosas en lejanos confines del universo, puesto que nuestras funciones de onda probablemente estuvieron entrelazadas en el comienzo del tiempo. En cierto sentido hay una madeja de entrelazamiento que conecta confines lejanos del universo, incluyéndonos a nosotros. (p.90)

2. Cita de parafraseo o no literal:

En la cita de parafraseo se utilizan las ideas de un autor, pero no en forma textual, sino que se expresan en palabras propias del escritor. En esta cita es necesario incluir el apellido del autor y el año de la publicación. Así mismo puede variar de acuerdo al énfasis que se haga. Una cita de parafraseo del ejemplo anterior podría ser:

EJEMPLO

En ese momento, si algo sucede a un electrón, se transmite inmediatamente al otro porque sus funciones de onda están conectadas por un hilo invisible. Así, las cosas que nos afectan pueden tener repercusiones en otros sitios del universo porque hay un entrelazamiento que conecta nuestras funciones de onda en sus confines lejanos (Kaku, 2009). Cuando las partículas tienen esta relación, se dice que están entrelazadas mecanocuánticamente, es decir, son partículas que tienen una conexión profunda que las vincula.

[196]

NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA

3. Reglas según número de autores:

3.1 Dos autores: cuando son dos autores sus apellidos van separados por una "y". Si se publica en inglés se usa "&".

EJEMPLO 1:

Machado y Rodríguez (2015, p. 20) afirman..

EJEMPLOZ

En algunos experimentos se detectó que... (Machado y Rodríguez, 2015, p. 20).

3.2 Tres a cinco autores: cuando se citan por primera vez se nombran todos los apellidos, luego solo el primero y se agrega et al, seguido de un punto:

EJEMPLO 1:

Machado, Rodríguez, Álvarez y Martínez (2015, p. 20) aseguran que..

EIEMBIO 3.

En otros experimentos los autores encontraron que... (Machado et al., 2015. p. 20).

3.3 Seis o más autores: desde la primera mención se coloca únicamente apellido del primero seguido de et al.

EJEMPLO 1:

Hameroff et al. (2006) afirma que los mirotúbulos..

EJEMPLO 2:

(...) la coherencia cuántica producirá la conciencia (Hameroof et al., 2006, p. 9)

3.4 Autor corporativo o institucional con siglas o abreviaturas: la primera citación se coloca el nombre completo del organismo y entreparéntesis se indica la sigla. En adelante, solo se utiliza la sigla.

EJEMPLO:

Según la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP, 2016) y luego OPEP (2016); Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) y luego OMS (2014).

3.5 Autor corporativo o institucional sin siglas o abreviaturas: Si el organismo o institución a citar no posee abreviatura o sigla, la cita debe incorporar el nombre completo en ambos casos:

EJEMPLO 1:

El Instituto Cervantes (2012) afirma que....

EJEMPLO 2

La evidencia presentada anteriormente no entrega información respecto de... (Instituto Cervantes, 2012).

4. Otras reglas:

4.1 Cuando el autor es anónimo: se escriben las primeras palabras del título de la obra citada:

EJEMP

(Informe de Gestión, 2013) o Lazarillo de Tormes (2000)

NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA

4.2 Cita dentro de otra cita: Solo aplica en la medida en que la cita que se quiere utilizar se encuentra dentro de otra cita. Por ejemplo, si se está leyendo un libro de Stephen Hawking y este autor cita una opinión o afirmación de Roger Penrose, la forma correcta de citar es:

EJEMPLO:

Penrose (como se citó en Hawking, 2010) piensa que las matemáticas...

4.3 Obras antiguas: los textos religiosos antiguos y muy reconocidos se citan utilizando los siguientes modelos, los cuales no se incluyen en la lista de referencias.

EJEMPLO 1:

(Corán 4:1-3)

EJEMPLO 2:

Lucas 3:2 (Nuevo Testamento).

Fuente sin fecha: se coloca entre paréntesis s.f.

4.4

EJEMPLOS.

Alvarado (s.f), Bustamante (s.f).

5. Referencias Bibliográficas:

Las referencias son un listado con información completa de las fuentes citadas en el texto, que permite identificarlas y localizarlas en el escrito, con el fin de cerciorarse que la información contenida sea verificable por el lector o evaluador del texto.

Todos los autores citados en el texto deben coincidir con la lista de referencias entregada. Nunca debe referenciarse en la lista a un autor que no haya sido citado o incluirse en la lista a un autor que no se menciona en el escrito.

- La lista de referencia se organiza en orden alfabético y cada una de ellas debe tener una sangría francesa.
- Libro: Apellido, A. A. (Año). Título. Ciudad, País: Editorial.
- Libro con editor: Apellido, A. A. (Ed.). (Año). Título. Ciudad, País: Editorial.
- Libro electrónico: Apellido, A. A. (Año). Título. Recuperado de http://www...
- Libro electrónico con DOI: Apellido, A. A. (Año). Título. doi: xx
- Capítulo de libro: únicamente en los casos de libros compilatorios y antologías donde cada capítulo tenga un autor diferente y un compilador o editor: Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad, País: Editorial.
- Publicaciones periódicas formato impreso: Apellido, A. A., Apellido, B. B., y Apellido, C. C. (Fecha). Título del artículo. Nombre de la Revista, Volumen (número arábigo), página o páginas.
- Publicaciones periódicas con DOI: Apellido, A. A., Apellido, B. B. y Apellido, C. C. (Fecha).
 Título del artículo. Nombre de la Revista, Volumen (número arábigo), página o páginas, doi: xx.
- Publicaciones periódicas online: Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. Nombre de la Revista, Volumen (número), página o páginas. Recuperado de http://www...

[198]

[199]

NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA

- Artículo de periódico impreso: Apellido A. A. (Fecha). Título del artículo. Nombre del periódico, página o páginas. O la versión sin autor: Título del artículo. (Fecha). Nombre del periódico, página o páginas.
- Artículo de periódico online: Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. Nombre del periódico. Recuperado de http://www...
- Tesis de grado: Apellido, A. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la Institución, Lugar.
- **Tesis de grado online**: Apellido, A. y Apellido, B. (Año). *Título de la tesis* (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Recuperado de http://www...
- Referencia a páginas webs: Apellido, A. A. (Fecha). Título de la página. Lugar de publicación: Casa publicadora. Recuperado de http://www...
- Películas: Apellido del productor, A. (productor) y Apellido del director, A. (director).
 (Año). Nombre de la película [cinta cinematográfica]. País: productora.
- Serie de televisión: Apellido del productor, A. (productor). (Año). Nombre de la serie serie de televisión]. Lugar: Productora.
- Video: Apellido del productor, A. (Productor). (Año). Nombre de la serie [Fuente]. Lugar.
- Podcast: Apellido, A. (Productor). (Fecha). Título del podcast [Audio podcast]. Recuperado de https://www...
- Foros en internet, lista de direcciones electrónicas y otras comunidades en línea: Autor, (Día, Mes, Año). Título del mensaje. Recuperado de htpp://www...

Ética de Publicación y Declaración sobre Negligencia

Vol. 4 N° 2 - 2017

ANDAMIO

[203 - 205]

ÉTICA DE PUBLICACIÓN Y DECLARACIÓN SOBRE NEGLIGENCIA

Andamio. Revista de Didáctica de la Historia Instituto de Historia Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Andamio, se dedica a la publicación de artículos bajo los más altos estándares de calidad y ética. Mantenemos estos estándares de comportamiento ético en todas las etapas de publicación y con todos los miembros de nuestra revista, entre ellos: el autor, la editora de la revista, el revisor y la editorial. El plagio o cualquier otro comportamiento no ético está estrictamente prohibido.

RESPONSABILIDADES DE LOS EDITORES:

- Selección de publicación: la editora de Andamio es responsable de la selección de artículos que será publicada en la revista. La editora debe cumplir con las normas éticas de la revista y con todas las directrices legales, incluyendo, pero no limitado a las que no permiten la difamación, infracción de derechos de autor y plagio. La editora tiene la libertad para discutir las decisiones relacionadas con la selección de artículos con la junta editorial, el comité académico o un revisor.
- Cláusula de no discriminación: La editora revisará manuscritos y tomará decisiones sobre los artículos, independientemente de la raza, género, orientación sexual, creencias religiosas, origen étnico, nacionalidad o ideología política de los autores.
- Acuerdo de confidencialidad: La editora y cualquier miembro del equipo de redacción tienen prohibido revelar información sobre el manuscrito enviado a personas distintas del autor correspondiente, revisores, revisores potenciales, otros consejeros editoriales o editorial.
- Transparencia e intereses: La editora tiene prohibido el uso de material no publicado en su propia investigación a menos que él/ella haya obtenido el consentimiento expreso por escrito del autor. El editor debe abstenerse de manuscritos que representan un conflicto de intereses como resultado de cualquier conexión posible, ya sea competitiva o mutual, con las instituciones, empresas, autores, etc.

RESPONSABILIDADES DE LOS REVISORES:

Confidencialidad: Cualquier manuscrito enviado para su revisión debe ser considerado un documento confidencial. Este manuscrito no debe ser discutido o presentado a terceras partes o individuos.

ÉTICA DE PUBLICACIÓN Y DECLARACIÓN SOBRE NEGLIGENCIA

- Puntualidad: Debido a la sensibilidad al tiempo de revisar los artículos, los revisores deben informar a la editora y rechazar la revisión de un artículo en el caso de que él/ ella sabe que no será capaz de revisar el material de una manera oportuna, o si él/ella no tiene conocimiento suficiente sobre el tema del artículo.
- Requisitos para objetividad: críticas se deben hacer de una manera neutral y las opiniones deben articular sus críticas sobre la base de argumentos razonables.
- Entrada en la evaluación editorial: Las evaluaciones proporcionan información crítica
 para la editora y para el proceso de toma de decisiones. Los revisores también pueden
 ayudar a los editores mediante la comunicación con los autores y ofrecer sugerencias
 para mejorar el artículo a través de la comunicación editorial.
- El reconocimiento de fuentes: Los revisores deben tener en cuenta el material publicado
 pertinente que no es citado por el autor y si existe alguna semejanza considerable entre
 los artículos publicados y el manuscrito bajo consideración.
- Transparencia e intereses: la información privada o ideas recogidas a través de la revisión por pares deben permanecer en privado y no ser utilizada en beneficio del revisor. Los revisores deben abstenerse de manuscritos que representan un conflicto de intereses como resultado de cualquier conexión posible, ya sea competitiva o mutual, con las instituciones, empresas, autores, etc.

RESPONSABILIDADES DEL AUTOR:

- Principios de la investigación: Los autores son responsables de presentar la investigación original, una descripción veraz de los trabajos necesarios para un artículo y una
 discusión objetiva de la importancia de los resultados. Datos fundamentales se deben
 explicar con franquezza en el artículo. El informe escrito debe incluir suficientes detalles
 y referencias para que otros puedan repetir la investigación. Declaraciones deliberadamente falsas o incorrectas constituyen actividades no éticas y no serán toleradas.
- Publicación redundante, numerosa o simultánea: En términos generales, un autor no debe tratar de publicar materiales idénticos delineando básicamente la investigación en más de una revista u otro tipo de publicación primaria. La presentación de la misma materia en varias revistas y/o la publicación de la misma obra en diversas revistas comprende un comportamiento de publicación poco ético y no será tolerado.
- Autenticidad y plagio: Los autores deben garantizar que se presentarán obras totalmente originales, y que el texto o materiales que los autores han utilizado hace referencia a ella correctamente. El plagio en cualquier forma es un comportamiento poco ético editorial y no será tolerado.
- La autoría del artículo: La autoría pertenece a aquellos individuos que aportaron de manera considerable a la formación, el diseño, la ejecución o la comprensión del artículo. Todos los individuos que contribuyeron de forma considerable en el artículo deben ser mencionados como coautores. Otras personas que contribuyeron a otras partes sustantivas de la investigación deben ser reconocidos o figurar como contribuyentes. El autor principal tiene la responsabilidad de incluir a todos los co-autores y colaboradores en el papel y garantizar que todos los co-autores han revisado y aprobado la versión final del documento y consentido en su presentación para su publicación.
- El reconocimiento de fuentes: se requiere el reconocimiento adecuado de la obra de otros autores en el artículo. Los autores deben incluir las publicaciones de quienes influyeron en la formación de la sustancia de su trabajo. La investigación en privado, tales como la conversación, comunicación, o el diálogo con terceros, está prohibida, salvo en caso de permiso explícito por escrito de esos individuos. La información recopilada a través de métodos confidenciales, tales como revisiones del manuscrito o solicitudes de subvención está prohibida, salvo en el caso del permiso explícito y por escrito del autor que proporciona dichos servicios.

[204]

ÉTICA DE PUBLICACIÓN Y DECLARACIÓN SOBRE NEGLIGENCIA

- **Transparencia e intereses:** Todos los autores deben revelar en su manuscrito final cualquier conflicto financiero o de otro tipo de interés que podrían interferir con los resultados e interpretaciones en sus investigaciones. Toda la financiación para el proyecto debe ser divulgada.
- Errores fundamentales en investigación publicada: Cuando un autor se da cuenta de una falta o inexactitud fundamental en su propia investigación publicada, se requiere que el autor notifique inmediatamente al director de la revista o editorial y ayude a recuperar o corregir su artículo.

RESPONSABILIDADES DEL EDITOR

- Nos comprometemos a garantizar que la comercialización, reimpresión u otros beneficios comerciales no cambie o influya en las decisiones editoriales.
- Nuestros artículos son revisados por pares para garantizar la excelencia en nuestras publicaciones.

MÉTODO DE MANEJO DE CONDUCTA NO ÉTICA: EL RECONOCIMIENTO DE UNA CONDUCTA NO ÉTICA

- Cuando se identifica malas conductas y acciones poco éticas deben ser reportadas al director y editor.
- La mala conducta y las acciones poco éticas incluyen, pero no se limitan, a los ejemplos descritos anteriormente, tales como el plagio o falsificación de la investigación.
- El informante de conducta no ética debe ofrecer información y pruebas suficientes para iniciar una investigación. Todas las denuncias deben ser seriamente consideradas y tratadas de manera similar, hasta que se logre un resultado o acuerdo correspondiente.

INVESTIGACIÓN

- El editor es responsable de elegir la forma adecuada de la investigación y podrá solicitar el asesoramiento del comité de redacción, la comisión académica, o el revisor al hacer esta elección
- Las pruebas deben reunirse de manera que eviten inflamar la situación y la proliferación de acusaciones.

CASTIGO (POR ORDEN DE GRAVEDAD CRECIENTE, SE PUEDE ADMINISTRAR POR SEPARADO O EN COMBINACIÓN)

- Notificar al autor o revisor de un malentendido o mala aplicación de las normas éticas de la revista en su artículo.
- Escritura de una carta enérgica o declaración dirigida al autor que expresa el comportamiento poco ético y emitir una advertencia.
- La publicación de una observación formal con los detalles de la conducta inapropiada
- La publicación de un comentario editorial que detalla el comportamiento inapropiado.
- La retirada y eliminación formal de los trabajos en cuestión de la revista, junto con notificar a el supervisor del autor o departamento del revisor, los grupos de resúmenes e índices, y la audiencia de la publicación.
- Hacer cumplir un embargo formal sobre las presentaciones de la autor/a por un período determinado de tiempo.

Esta declaración se basa en COPE Best Practice Guidelines for Journal Editors(http:// publicationethics.org/resources/guidelines) y recomendaciones de Elsevier.